

Riina Suhonen

# **RATKAISU- JA VOIMAVARAKESKEISYYS KOULUKURAATTORIN TYÖSSÄ**

Asiakas- ja yhteistyökokemuksia sekä itse itsensä tutkimista Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK)

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Riina Suhonen: Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys koulukuraattorin työssä - Asiakas- ja yhteistyökokemuksia sekä itse itsensä tutkimista Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK)

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Sosiaalityön maisteriopinnot

Ohjaaja: Timo Harrikari

Joulukuu 2019

---

Minun sosiaalityön Pro gradu -tutkielmassani tutkin asiakas- ja yhteistyökokemuksia Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) kahden vuoden ajalta (2017-2019). Tutkin sekä kuraattoriasiakas- ja yhteistyökokemuksia että itse itseäni kuraattorina. Tutkimukseni syvennyy käytännön näkökulman lisäksi kuraattorityön vuorovaikutustyöskentelyyn. Tutkin erityisesti eri peruskoulu- ja lukioikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden, heidän vanhempiansa sekä pedagogisten ja ohjauksellisten yhteistyökumppaneiden eli opettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien asiakas- ja yhteistyökokemuksia minun kanssani. Reflektoin tutkittavien vastausten avulla myös itse itseäni kuraattorina. Tutkimukseeni osallistui kaiken kaikkiaan 49 henkilöä.

Pro gradu -tutkimukseni on toteutettu laadullisena tutkimuksena, joka noudattaa fenomenografista tutkimustraditiota. Tutkimusmenetelmänä minulla on puolistrukturoitu kysely ja autoetnografia. Aineisto kerättiin teettämällä oppilailla, opiskelijoilla, vanhemmilla ja koulun sisäisillä yhteistyökumppaneilla erilliset kyselyt asiakas- ja yhteistyökokemuksista. Kyselyvastausten avulla teen myös autoetnografista pohdintaa omasta työskentelystäni. Aineisto analysoitiin käyttämällä pääpainoisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkittavien näkemysten ja kokemusten avulla analysoin kuraattorityön prosessiluonteisuutta sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä työskentelyelementtejä.

Pro gradu -tutkimukseni osoittaa, että nykypäivän kuraattorityö on sekä hyvin laaja-alaista, merkityksellistä ja ennaltaehkäisevää sosiaalityötä että empatiaan ja vuorovaikutukseen painottuvaa mielenterveystyötä koulussa. Kuraattorin on myös helpompaa tehdä laaja-alaista ja ennaltaehkäisevää työtä, kun pysyy samassa koulussa arkipäivisin. Tutkimustulosten ja analyysini perusteella asiakkaille (oppilaat, opiskelijat ja vanhemmat) ei ole tärkeää yhteistyössä ainoastaan asiantuntijuus ja kehittävyys vaan myös empaattinen kohtaaminen ja kommunikaatio, emotionaalinen tuki sekä dialogisuus. Yhteistyökumppaneille asiantunteva työskentelytapa nousi ensisijaiseksi, mutta pitivät myös empaattista kohtaamista ja kommunikaatiota, emotionaalista tukea sekä dialogisuutta tärkeänä. Nykypäivän ihanteellisessa ja aidosti ennaltaehkäisevässä sosiaali- ja mielenterveystyössä työntekijän pitää pyrkiä kuulemaan, olemaan empaattinen ja osallistamaan asiakkaita ja yhteistyökumppaneita asiakasprosesseihin, ja tekemään päätöksiä yhdessä kaikki osapuolet huomioiden.

Avainsanat: koulukuraattori, koulun sosiaalityö, asiakaskokemus, yhteistyökokemus, autoetnografia, ratkaisukeskeisyys, voimavarakeskeisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# ABSTRACT

Riina Suhonen: Solution and Resource Oriented Approach to School Social Work – Client and Cooperation Experiences and Self-Reflection in Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK)

Master's Thesis

University of Tampere

Social Work (Master's Degree)

Supervisor: Timo Harrikari

December 2019

---

In my Master's Thesis, I examine customer and cooperation experiences in Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK) from 2017 until 2019. I examine and reflect on my experiences as a school social worker at SYK and on the cooperation between clients-school-me. My research will examine among others the practical and interaction side of school social work. Specifically, I examine the client and exchanges as well as the feedback of elementary pupils and high school students, their parents and pedagogic and guiding associates (teachers, special education teachers and student counsellors) at SYK concerning my work effort and methods as a school social worker. I also self-examine and self-reflect my own work effort and methods based on the examinees answers. Overall, 49 people participated in my inquiry.

My Master's Thesis is a qualitative research, which is based on the phenomenographic research tradition. The methodology I use are both semi-structured inquiry and autoethnographic. I collected the inquiry answers separately from pupils, students, parents and pedagogic and guiding associates. I will use the inquiry answers also to self-reflect my work effort. The research material was mainly analyzed based on the material based content analysis. Based on the examinees' client and other responders' experiences, I analyze the client process and solution and resource oriented elements of my client and cooperative work.

My Master's Thesis will prove that the school social worker's task is primarily persuasive, meaningful and preventive social work and secondarily empathic relying on interaction-based mental health work at school. I discovered that it is easier to undertake preventative mental health work at school when working in the same school every day. Based on my results and analysis, clients (pupils, students and parents) appreciate and prefer empathic encounters and communication, emotional support and dialogue to professional expertise and instructiveness. Professional expertise and directives are not enough in client work. Likewise, pedagogic and guiding associates appreciate professional expertise in the first place but also value cooperative empathic encounters and communication, emotional support and dialogue. The results of my research reveal that the preventive social and mental health worker should be hearing the clients and associates and their wishes, be empathetic and enable the clients and associates to participate and cooperation in processes and to make decisions together as a team.

Keywords: School Social Worker, School Social Work, Client Experience, Cooperation Experience, Autoethnography, Solution Oriented Work, Resource Oriented Work

The originality of this publication has been verified with Turnitin OriginalityCheck program.

## Sisältö:

<b>1. Johdanto</b>	1
<b>2. Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen koulukuraattorin työ ja teoreettiset pääkäsitteet</b>	<b>4</b>
2.1 Koulukuraattori ja koulun sosiaalityö	4
2.2 Oppilas- ja opiskelijahuoltopalvelut sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmätyö	8
2.3 Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen asiakasprosessi sosiaalityössä	11
2.4 Dialogisuus ja toisen ihmisen kohtaaminen	13
2.5 Aikaisempaa koulukuraattorityötutkimusta	14
<b>3. Laadullinen kyselytutkimus koulukuraattorityöstä SYK:ssa</b>	<b>18</b>
3.1 Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK)	19
3.2 Puolistrukturoitu kysely	21
3.3 Tutkittavieni tarkemmat sukupuoli-, ikä- ja roolimääritykset	22
3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	26
3.5 Autoetnografinen tutkijapositio ja tutkimukseni eettisyys	27
<b>4. Koulukuraattorin työ SYK:ssa sekä asiakas- ja yhteistyökokemukset ratkaisu- ja voimavarakeskeisen asiakastyöskentelyprosessin avulla</b>	<b>32</b>
4.1 Tutkittavieni standardikysymystulokset	32
4.1.1 Oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien tulokset	34
4.1.2 Yhteistyökumppaneiden tulokset	43
4.1.3 Yhteenvetoa standardikysymystuloksista	47
4.2 Tutkittavieni vapaamuotoiset kuvailut ja palautteet	48
4.2.1 Oppilaiden ja opiskelijoiden kokemukset	51
4.2.2 Vanhempien kokemukset	58
4.2.3 Koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemukset	66
4.2.4 Yhteenvetoa kokemuksista	74
4.3 Syvempää asiakasprosessiymmärrystä vapaamuotoisiin kuvailuihin ja palautteisiin syykuvauksen avulla	76
<b>5. Johtopäätökset koulukuraattorityötutkimuksesta sekä asiakas- ja yhteistyökokemuksistani SYK:ssa</b>	<b>91</b>
5.1 Tutkimukseni luotettavuus	95
5.2 Loppupohdinta	99
Lähteet:	100
Liitteet:	103
Liite 1: saatekirje	103
Liite 2: tutkimuslupalomake	104
Liite 3: kyselylomake oppilaille ja opiskelijoille	105
Liite 4: kyselylomake vanhemmille	106

Liite 5: kyselylomake yhteistyökumppaneille .....	107
Taulukot: standardikysymysvastaukset .....	108
Taulukot: vapaamuotoiset kuvailu- ja palautevastaukset (kategoriat) .....	115

# 1. JOHDANTO

Minun sosiaalityön Pro gradu -tutkimuksessani tutkin sekä kuraattoriasiakas- ja yhteistyökokemuksia että itse itseäni kuraattorina Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) kahden vuoden ajan (2017-2019). Tutkimukseni syventyy kuraattorityöni käytännönäkökulman lisäksi vuorovaikutustyöskentelyyni. Pro gradu -tutkimukseni on toteutettu laadullisena tutkimuksena, joka noudattaa fenomenografista tutkimustraditiota. Tutkimusmenetelminä minulla on puolistrukturoitu kysely ja autoetnografia.

Tutkin erityisesti eri peruskoulu- ja lukioikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden, heidän vanhempiansa sekä pedagogisten ja ohjauksellisten yhteistyökumppaneiden eli opettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien asiakas- ja yhteistyökokemuksia minun kanssani. Reflektoin tutkittavien vastausten avulla myös itse itseäni kuraattorina. Pyysin kaiken kaikkiaan 60 henkilöä osallistumaan tutkimukseeni ja heistä lopulta 49 osallistui. Keräsin tutkimusaineistoni teettämällä oppilailla, opiskelijoilla, vanhemmilla ja koulun sisäisillä yhteistyökumppaneilla erilliset puolistrukturoidut kyselyt. Kyselyissä on ensin alkuun standardikysymyksiä kuraattorikontaktista ja sen jälkeen vapaa-muotoinen kuvailu- ja palauteosuus, johon tutkittavilla on ollut mahdollisuus kirjoittaa vapaasti asiakas- ja yhteistyökokemuksistaan. Tutkimustulosten analyysissa tulen ensisijaisesti keskittymään kirjoitettuihin kuvailu- ja palautevastauksiin. Tutkittavieni kirjoitettujen kokemusten ja näkemysten avulla analysoin ensisijaisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla kuraattorityön prosessiluonteisuutta sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä työskentelyelementtejä. Käytän tutkimustulosten esittelyssä ja analyysissa myös luokitteluja, kategorisointia ja asiakasprosessikuvauksia. Tutkimustulosten analysoinnissa käytän ensisijaisesti Ilmari Rostilan sosiaalityön tavoitelähtöistä ja voimavarakeskeistä ongelmanratkaisuprosessikuvausta. Hyödynnän kuvailuissa myös muita kuraattorityö- ja voimavarakeskeisiä asiakastyötutkimuksia (ks. Sipilä-Lähdekorpi 2004; Pippuri 2015, Backlund 2007; Arnkil & Seikkula 2014).

Oppilas- ja opiskelijahuoltopalvelut, erityisesti kuraattori- ja psykologiresurssit, ovat puhututtaneet yhteiskunnallisesti ja aiheesta on julkaistu uutisia ja asiantuntija-artikkeleita. Oppilas- ja opiskelijahuoltopalveluihin (kuraattori- ja psykologipalvelut sekä kouluterveydenhuolto) liittyen on tullut myös lakimuutoksia ja tarkennuksia erilaisten säädösten kautta mm. sosiaalihuoltolain

myötä 2010-luvun aikana (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014). Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tuli voimaan alkusyksystä 2014 (Finlex 1287/2013) ja tähän liittyen sekä kaupungin, kunnan, valtion että yksityisen sektorin puolella on tarkkaan seurattu oppilas- ja opiskelijahuoltopalveluiden toteutumista. Oppilas- ja opiskelijahuoltopalveluiden riittävyttä on pohdittu ja kommentoitu Suomessa viimeisen viiden vuoden aikana mm. eri artikkeleissa ja pohdittu myös lisäresurssin tarvetta kouluille mm. psykiatristen sairaanhoitajien muodossa (Collin, Yle-uutiset 2019). Edellä mainittuun pohjaten tutkimukseni ottaa kantaa myös kuraattoripalveluresurssiin nimenomaan yksityiskoulussa. On hyvin olennaista huomioda, miten paljon laadukkaampaa ja tehokkaampaa ennaltaehkäisevä työ on, kun kuraattori (ja muut oppilashuoltopalvelut kuten koulupsykologi ja terveydenhoitaja) on tavoitettavissa samalla koululla joka arkipäivä, eikä kuraattori joudu kiertämään eri kouluja työviikon aikana. Tähän otetaan kantaa myös muissa laajemmissa kuraattorin työtä koskevissa tutkimuksissa (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 165; Pippuri 2015, 92-97; Backlund 2007; 303-309).

Näen kuraattorin vuorovaikutustyöhön ja asiakaskokemuksiin liittyvän tutkimuksen tärkeäksi erityisesti siitä syystä, että aikaisemmat tutkimukset, joihin olen itsekin perehtynyt, käsittelevät ainoastaan kuraattorin ammattiroolia, työskentelyä ja työkenttää. Kuraattorin työtä on tutkittu työntekijän ja työpaikan ulkopuolelta, etnografisesti esim. havainnoimalla kuraattorin työtä, haastatteleamalla kuraattoreita, tekemällä kyselyjä kuraattoreille tai haastatteleamalla yksittäisiä oppilasryhmiä heidän ajatuksistaan ja näkemyksistään kuraattorityöstä (mm. Sipilä-Lähdekorpi 2004; Puotinen 2008). En ole kuitenkaan törmännyt aikaisempia kuraattorityötutkimuksia etsiessäni tutkimukseen, jossa olisi sekä työntekijä itse tutkinut omaa työskentelyään että oppilaiden, heidän vanhempiensa ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemuksia koulussa. En ole toisin sanoen löytänyt yhtään ainutta Suomessa tai muussa maassa tehtyä kuraattorityötutkimusta, jossa olisi pureuduttu syvemmin kuraattorityön vuorovaikutustyöskentelyyn tai kuraattorin omien asiakkaiden asiakaskokemuksiin. Tästä syystä koin, että oli aika saada tällaista tutkimusta sosiaalityön kentälle.

Pro graduni tutkimuskuvailu etenee tiivistetysti seuraavalla tavalla: 2.luvussa teoria, pääkäsitteet ja aikaisempi kuraattorityötutkimus, 3.luvussa laadullisen kyselytutkimuksen toteutus, 4.luvussa tutkimustulokset ja analyysi sekä 5.luvussa johtopäätökset tutkimuksestani. Toisessa luvussa kuvailen tarkemmin ratkaisu- ja voimavarakeskeistä kuraattorin työtä Ilmari Rostilan (2001) tavoitelähtöisen sosiaalityön asiakasprosessiteoriakirjallisuuden avulla. Tämän lisäksi esittelen ratkaisu- ja voimavarakeskeistä taustafilosofiaa dialogisuudesta ja toisen ihmisen kohtaamisesta Martin Buberin (2010) ja Mikhail Bahtinin (1999) filosofisen kirjallisuuden avulla. Kolmannessa luvussa kuvailen tarkemmin laadullista kyselytutkimusta kuraattorin työstä SYK:ssa. Pureudun tutkimusase-

telmaani, tutkimuksen toteuttamiseen, tutkimuskyselyni tarkempaan kuvaukseen, fenomenografiseen tutkimusotteeseen, tutkimuspaikkaan ja -kohteisiin, aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin sekä autoetnografiseen tutkijapositioni ja tutkimuksen eettisyyteen. Neljännessä luvussa kuvailen ja analysoin kuraattorin työtä sekä asiakas- ja yhteistyökokemuksia SYK:ssa tutkimuskysymysten ja kyselytutkimustulosten avulla. Viidennessä luvussa kerron johtopäätökset kuraattorityötutkimuksestani SYK:ssa ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Aivan viidennen luvun lopussa pohdin vielä kuraattorityötutkimuksen tulevaisuutta sekä kuraattorin ensisijaista arvoa koulumaailmassa. Pro graduni loppuosasta löytyvät vielä lähteet ja liitteet (myös taulukot).

Tutkimustekstissäni koulukuraattori ja kuraattori -termit kulkevat synonyymeina. Ensisijaisesti otsikoissa käytän koulukuraattori-termiä ja yleisessä tekstissä kuraattori-termiä. Helsingin Suomalaisesta Yhteiskoulusta (SYK) tulee tarkempaa kuvailua kolmannessa luvussa. Tulen käyttämään ensisijaisesti tutkimustekstissäni koululyhennettä SYK.



## 2. RATKAISU- JA VOIMAVARAKESKEINEN KOULUKURAATTORIN TYÖ JA TEOREETTISET PÄÄKÄSITTEET

Tässä 2.luvussa kuvailen tarkemmin käyttämäni tutkimusteoriaa ja tutkimukseni pääkäsitteitä. Ensimmäisenä määritän, mitä koulukuraattorilla ja koulun sosiaalityöllä tarkoitetaan. Toisena syvennyn tarkemmin oppilas- ja opiskelijahuoltotyöhön sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmätyöhön, jotta tarkentuu eri työntekijöiden tehtävät, roolit ja kokonaisuus koulussa, kuraattorityö mukaan lukien. Kolmantena kuvailen tarkemmin tavoitelähtöistä sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeistä asiakasprosessia Ilmari Rostilan (2001) teoriakirjallisuutta hyödyntäen sekä dialogisuutta ja kohtaamista Martin Buberin (2010) ja Mikhail Bahtinin (1999) filosofisten ajatusten pohjalta.

### 2.1 Koulukuraattori ja koulun sosiaalityö

*Opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen kun opiskelija on tätä pyytänyt. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä.*

*Mahdollisuus henkilökohtaiseen keskusteluun on järjestettävä opiskelijalle 1 momentissa tarkoitetulla tavalla myös opiskelijan huoltajan tai muun henkilön yhteydenoton perusteella, jollei kyseessä ole yhteydenottajan neuvonta ja ohjaus tai jos keskustelun järjestäminen on muusta syystä ilmeisen tarpeetonta.*

*Opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin arvion perusteella opiskelijalla on oikeus saada riittävä tuki ja ohjaus hänen opiskeluunsa ja kehitykseensä liittyvien vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Tarvittaessa opiskelija on ohjattava saamaan muita opiskeluhuollon palveluja sekä muuta erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia ja nuoria tukevaa toimintaa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 15§)*

Tässä oli alkuun nykyistä oppilas- ja opiskelijahuoltolain määrittystä koulupsykologin ja -kuraattorin lakisääteisestä palvelusta koulussa. Koulukuraattorin työ on alun perin syntynyt rinnakkaiseksi työmuodoksi kasvatusneuvolatyölle vuonna 1966, kun kasvatusneuvoloiden resurssit eivät enää riittäneet vastaamaan lisääntyneisiin psykososiaalisiin oppilashuollon tarpeisiin. Kuraattorin ajateltiin alun perin puuttuvan lähinnä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Ennen kuraattoreita erityisopettajat hoitivat koulun sosiaalityötä Suomessa, ja ennen kaikkea Helsingin suomenkielisissä kouluissa. Vielä aikaisemmin osa sosiaalitoimistoista ja kasvatusneuvoloista tekivät sosiaalityötä myös kouluissa. Koulu-uudistus ja peruskoulun tulo vauhdittivat kuraattoriammattikunnan syntyä. Kuraattoritoiminta lakisääteistettiin vuonna 1990, mutta vasta vuonna 2003 kunnat velvoitettiin järjestämään sitä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 7-39.) Kuraattorin ja koulun sosiaalityöhön on tullut vielä lain puitteissa tarkennuksia 2010-luvulla, erityisesti edellä mainitun oppilas- ja opiskelijahuoltolain sekä sosiaalihuoltolain (1301/2014) muutosten myötä.

Kuraattorin työstä löytyy useita kuvailuja ja määrittäksiä oppilashuoltolain lisäksi eri koulujen nettisivuilta sekä ammattiliiton ja sosiaalialan julkaisuista. Yleisesti kuraattoria pidetään koulun sosiaalityöntekijänä, koulun sosiaalialan asiantuntijana, joka tukee lasten ja nuorten kehitystä ja kasvua sekä työskentelee yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa moniammatillisesti (Sipilä-Lähdekorpi 2004; Pippuri 2015; Backlund 2007). Sosiaalialan ammattiliitto Talentia määrittelee kuraattorin työn suurin piirtein seuraavalla tavalla: kuraattori tukee oppilasta koulunkäyntiin liittyvissä vaikeuksissa, kun on kyse oppilaan tai oppilasryhmän sosiaaliseen hyvinvointiin tai vuorovaikutussuhteisiin liittyvistä asioista sekä lapsen tai nuoren hyvinvoinnin esteistä kotona, koulussa tai vapaaajalla. Kuraattori vastaa sosiaalisten selvitysten ja arviointien tekemisestä, kun on kyse oppilaan kokonaistilanteen kartoittamisesta, ohjannasta ja jatkotutkimuksiin ohjauksesta. Kuraattorin tulee lisäksi pitää huolta ammattikäytäntöjensä asianmukaisuudesta, työnsä kehittämisestä ja sen laadusta. (Talentia 2016.)

Itse määritän kuraattorin työsisällön seuraavasti: kuraattori on koulun sosiaalityöntekijä, joka pyrkii tukemaan ensisijaisesti oppilaita koulunkäyntiin, tunne-elämään ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä elämäntilanteissa. Kuraattorin työ on ennaltaehkäisevää sosiaali- ja mielenterveys-työtä sekä psykososiaalista asiakastyötä koulussa, johon kuuluu kahdenkeskisten oppilas- ja vanhempainkeskustelujen (yksilökohtaisen oppilashuoltotyön) lisäksi oppilashuoltoryhmätyöskentely, yhteistyö opettajien kanssa, ryhmä- ja luokkatyöskentely (yhteisöllinen oppilashuoltotyö) sekä verkostotyö. Yksilökohtaisella oppilashuoltotyöllä SYK:ssa tarkoitan ensisijaisesti oppilaan, opiskelijan ja heidän vanhempiensa kanssa tehtävää yhteistyötä, johon sisältyvät kahdenkeskiset tapaamiset oppilaan, opiskelijan tai vanhempien kanssa. Tarpeen mukaan voidaan järjestää myös perhetapaamisia,

joissa paikalla ovat lapsi tai nuori ja heidän vanhempansa. Yksilökohtaiseen oppilashuoltotyöhön SYK:ssa voi kuulua tarpeen mukaan oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi yhteistyötä joko koulun sisällä muiden oppilashuoltopalvelutyöntekijöiden (psykologi, kouluterveydenhuolto) ja/tai rehtoreiden, erityisopettajien, opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa tai ulkopuolisten yhteistyötahojen, kuten psykiatrian, sosiaalihuollon tai perheneuvolan kanssa. Yhteisöllisellä oppilashuoltotyöllä SYK:ssa tarkoitan yleisesti koulussa tehtävää laajempaa oppilashyvinvointi- ja ryhmäyhteistyötä opettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa, kuten luokkahengen työstämistä, psykoedukatiivisten teematuntien pitämistä sekä muuta ryhmä- ja luokkamuotoista ohjausta, neuvontaa ja auttamista. Kuraattorin yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön kuuluvat SYK:ssa myös vanhempainiltoihin osallistuminen ja niiden mahdollinen järjestäminen luokanvalvojien ja rehtorien kanssa sekä toivomusten puitteissa oppilasryhmien vierailujen järjestäminen kolmannen sektorin nuorten tukijärjestöihin. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Syyt hakeutua tai tulla oma-aloitteisesti kuraattorille vaihtelevat lukuvuosittain, kouluittain ja paikkakunnittain. Oman kokemukseni, kollegiaalisten keskustelujen ja aikaisempien kuraattorityötutkimusten mukaan (mm. Sipilä-Lähdekorpi 2004; Pippuri 2015; Backlund 2007) tyypillisimmät syyt oppilailla ja opiskelijoilla hakeutua tai tulla kuraattorille ovat seuraavat: 1. sosiaalisiin suhteisiin liittyvät pulmat kuten kiusaaminen, kaverisuhdevaikeudet, yksinäisyys ja riitatilanteet, jolloin oppilaat voivat tulla kuraattorille joko yksin tai kaverin kanssa, 2. tunne-elämän vaikeudet ja psyykkinen oirehdinta kuten yleinen paha olo tai alakuloisuus, masentuneisuus, ahdistuneisuus, koulustressi, syömishäiriöoireilu sekä pelko tai suru läheisen menettämisestä, 3. käyttäytymispulmat kuten käytöshäiriöt luokassa ja välitunneilla, 4. muutokset perhe-elämässä kuten vanhempien ero, uusperhetilanteet ja kommunikaatiovaikeudet sekä yleiset riita- ja erimielisyystilanteet kotona, myös vakavat väkivalta- ja kuritustilanteet, sekä 5. kriisitilanteet, kuten erot, sairastumiset ja kuolemantapaukset; vakavimmat, traumaattiset kriisitilanteet ovat voineet liittyä mm. väkivaltaan kotona tai kodin ulkopuolella tai onnettomuuksiin ja kuolemantapauksiin. Sipilä-Lähdekorven (2004), Pippurin (2015) ja Backlundin (2007) tutkimuksissa syyluokitukset tai -kategoriat on luokiteltu laajemmiksi ja isommiksi kokonaisuuksiksi. Itse jouduin muuttamaan vielä edellä mainittua syyluokitteluani kyselyaineistoni pohjalta tarkemmaksi, koska se auttoi hahmottamaan ja tarkastelemaan kuraattorin vuorovaikutustyöskentelyä yksityiskohtaisemmin.

Oppilas tai opiskelija voi ottaa suoraan itse yhteyttä kuraattoriin tai kuraattorin luokse suostutellaan esim. vanhempien, opettajan, opinto-ohjaajan tai rehtorin toimesta. Sekä Sipilä-Lähdekorven, Pippurin että Backlundin (em.) tutkimuksissa tulee selkeästi näkyväksi se, että oppilaat oh-

jautuvat pääosin opettajan, vanhempien tai koulun muiden työntekijöiden toimesta kuraattorille. Lisäksi Pippurin ja Backlundin (em.) tutkimuksissa nousee selkeästi esiin, että tytöt tulevat enemmän omatoimisesti kuraattorille kuin pojat. Edellä mainittujen tutkimusten mukaan tytöille tyypillisin syy tulla tai ohjautua kuraattorille on sosiaaliset ongelmat ja pojilla käytösongelmat.

Tyypillisimpiä työskentelymenetelmiä ja -välineitä kuraattorityössä ovat kasvokkaisen keskustelun lisäksi mm. luokkahavainnointi ja siitä annettava palaute opettajalle ja tarpeen mukaan vanhemmille, erilaiset tunne- ja sosiaaliset kortit ja pelit, piirtäminen ja asioiden havainnollistaminen kirjoittamalla sekä luokka- ja ryhmätyöskentely. Sipilä-Lähdekorven tutkimuksessa kuraattorityömenetelmien kuvailu on vielä tarkempaa. Sipilä-Lähdekorpi (em., 149-152) listaa tutkimuksessaan kuraattorien kyselyvastausten pohjalta seuraavat työmenetelmät olennaisiksi: keskustelu (sis. neuvottelut, konsultaatio, verkostotyö, ratkaisukeskeinen työ, luokkatyö, valistus ja tiedotus), kuunteleminen, haastattelu, motivoiva haastattelu, tukioppilastoiminta, piirtäminen, draaman käyttö, työskentely vanhempien kanssa, moniammatillinen yhteistyö, toimintaohjelmat, erilaiset sopimukset ja sitoumukset, vaikuttaminen ympäristöön, kiusaamiseen puuttuminen (kyselyt, kartoitukset ja raportit), nivelvaihe työskentely (esim. 6.luokalta 7.luokalle) ja tarpeen mukaan kotikäynnit. Yleisesti kuraattorin päivittäiseen tai viikoittaiseen työhön kuuluvat myös kirjalliset työt, joita ovat mm. yleiset asiakastapauksikirjaukset, sosiaaliset selvitykset, arviot ja näihin pohjautuvat lausunnot. Eri puolilla Suomea on edelleen kirjavia asiakaskirjaamiskäytäntöjä, mutta pääkaupunkiseudulla kuraattorit käyttävät pääsääntöisesti sähköistä Aura-asiakastietojärjestelmää.

Nykypäivän kuraattorin työ on hyvin laaja-alaista ja pääsääntöisesti ennaltaehkäisevää koulun sosiaalityötä, jossa vaaditaan monenlaisia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä empaattista läsnäoloa oppilaiden, opiskelijoiden ja tarpeen mukaan heidän vanhempiensakin kanssa. Sipilä-Lähdekorpi (em., 149-152) kuvailee tutkimuksessaan kuraattorityön laajaa asiantuntijuutta ja näkee kuraattorityössä olennaisina osaamisalueina mm. sosiaalityön ja sosiaalialan (sosiaalipsykologia, sosiologia, sosiaalipedagogiikka) tietopohjan, vuorovaikutustaidot, psykologisen tiedon, pedagogiikan, kouluhallinnon, työkokemuksen, ratkaisukeskeisen ajattelun, oman persoonan, verkostotyön sekä aidon kiinnostuksen lapsiin ja nuoriin, huumorin, päihdetyöntiedon, intuition, systeemisen näkökulman sekä ryhmätyötaidot. Kuraattori, koulupsykologin ja terveydenhoitajan lisäksi, on oppilashuoltokilöstöstä yleensä se ensimmäinen ammattihenkilö, jonka luokse tullaan pääsääntöisesti vapaaehtoisesti keskustelemaan koulussa tai vapaa-ajalla esiintyvistä pulmatilanteesta. Joidenkin kuulemieni määritysten mukaan kuraattoria voidaan pitää tietynlaisena henkisenä ensiapuna koulussa; oppilaat

ja opiskelijat voivat tulla kuraattorille spontaanisti ja kuraattori voi olla ensimmäinen auttava ammattihenkilö, joka kohdataan ja kenelle oppilaat, opiskelijat tai vanhemmat tulevat puhumaan koulussa. (Backlund 2007, 196-206.)

Sipilä-Lähdekorpi (em. 149-167) kuvailee kuraattorin ammattia ja roolia hiljaiseksi tai ”äännettömäksi asiantuntijuudeksi”, jolla on kaksoisidentiteetti: kuraattori on toisaalta niin koulun sosiaalityöntekijä ja kasvattaja kuin välittäjäasiantuntija, joka työskentelee oppilaiden ja perheiden kanssa koulussa. Kuraattorin ammattirooliin kuuluu myös sosiaalityölle tyypillisesti tuen ja kontrollin elementtejä, jotka liittyvät juuri edellä mainittuun välittäjäasiantuntijuuteen ja kaksoisidentiteettiin. Tuki ja kontrolli liittyvät myös kouluasiantuntijuuden valta-asemaan ja asiakkaiden kokemaan ajoittaiseen stigmatisoitumiseen, joka on myös tärkeä tiedostaa omassa työskentelyssään, vaikka näin ei aina haluaisi kuraattorina ajatella (Backlund 2007, 204-206; Arnkil & Seikkula 2014, 78-79; Foucault 1980).

## 2.2 Oppilas- ja opiskelijahuoltopalvelut sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmätyö

Ensin alkuun lainaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaista 1287/2013 3§ ja 6§:n määrittymisen opiskelu- huollon kokonaisuuden kuvaukselle sekä opetussuunnitelman mukaiselle opiskeluhoollolle:

*Opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhoolto on sekä perus- opetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto.*

*Opiskeluhoolto toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoollona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon siten kuin tässä laissa säädetään.*

*Opiskeluhooltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto sekä opiskeluhoollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut.*

*Opiskeluhoiltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (emt., 3§)*

*Opetussuunnitelman mukaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä sekä edistetään oppilaitosyhteisön hyvinvointia. Opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhoillon avulla tuetaan oppimista sekä tunnistetaan, lievennetään ja ehkäistään mahdollisimman varhain oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä muita ongelmia. Opetuksen toteuttamisesta ja oppimisen tukitoimista säädetään tarkemmin koulutusta koskevissa laeissa ja niiden perusteella laadituissa opetussuunnitelmien perusteissa. (emt., 6§)*

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyö jaetaan edellä mainitun lain mukaan kahteen osa-alueeseen: yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen oppilas- ja opiskelijahuoltotyöhön. Niin kuin lakitekstissäkin näkyy, voidaan käyttää yleistermiä opiskeluhoiltotyö tai oppilas- ja opiskelijahuoltotyö. Itse käytän tässä omassa tutkimuskuvailussani pääasiassa termiä oppilas- ja opiskelijahuoltotyö. *Yhteisöllisellä oppilas- ja opiskelijahuoltotyöllä* (emt., 4§) viitataan toimintakulttuuriin ja toimiin, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhoiltoa toteuttavat kaikki opiskeluhoillon toimijat, joista kerron edempänä lisää. Yhteisöllisellä oppilas- ja opiskelijahuoltotyöllä edistetään sekä yleistä hyvinvointia koulussa että kotien ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. *Yksilökohtaisella oppilas- ja opiskelijahuoltotyöllä* (emt., 5§) viitataan koulu- ja opiskelijaterveydenhuillon (terveydenhoitaja ja koululääkäri) sekä opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalveluihin, monialaiseen yksilökohtaiseen opiskeluhoilton (monialainen yhteistyö oppilaan tai opiskelijan koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämiseksi) ja 10§:ssä tarkoitettujen koulutuksen järjestäjän järjestämiin sosiaali- ja terveyspalveluihin. Monialaista yksilökohtaista opiskeluhoiltoa toteutetaan 14 §:n 4 momentissa tarkoitettussa monialaisessa asiantuntijaryhmässä, eli opiskeluhoiltoryhmässä, ja siitä laaditaan opiskeluhoiltokertomus siten kuin 20 §:ssä säädetään.

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin oppilas- ja opiskelijahuiltoryhmätyöskentelyä sekä oppilas- ja opiskelijahuiltolain että SYK:n koulukohtaisen oppilas- ja opiskelijahuiltotyöryhmän

pohjalta. Tässä on ensin lainaus oppilas- ja opiskelijahuoltolaista oppilashuoltoryhmätyöskentelyn määrittelystä:

*Koulutuksen järjestäjäkohtaisen opiskeluhuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista vastaa monialainen opiskeluhuollon ohjausryhmä. Opiskeluhuollon ohjausryhmä voi olla myös kahden tai useamman koulutuksen järjestäjän yhteinen taikka sille asetetut tehtävät voi hoitaa muu tehtävään soveltuva ryhmä.*

*Oppilaitoksen opiskeluhuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaa monialainen oppilaitoskohtainen opiskeluhoitoryhmä. Oppilaitoskohtaista opiskeluhoitoryhmää johtaa koulutuksen järjestäjän nimeämä edustaja.*

*Muilta osin koulutuksen järjestäjä päättää yhteistyössä opiskeluhuollon palveluja tuottavien tahojen kanssa tarkemmin opiskeluhoitoryhmien kokoonpanosta, tehtävistä ja toimintatavoista. Opiskeluhoitoryhmät voivat tarvittaessa kuulla asiantuntijoita.*

*Yksittäisen opiskelijan tai tietyn opiskelijaryhmän tuen tarpeen selvittämiseen ja opiskeluhuollon palvelujen järjestämiseen liittyvät asiat käsitellään tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Asiantuntijaryhmään voidaan nimetä asiantuntijoita jäseneksi vain opiskelijan, tai, ellei hänellä ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, hänen huoltajansa suostumuksella. Asiantuntijaryhmä nimeää keskuudestaan vastuuhenkilön.*

*Kun käsitellään yksittäistä opiskelijaa koskevaa asiaa tai opiskelijaryhmää koskevaa asiaa siten, että yksittäisten opiskelijoiden henkilöllisyys on tunnistettavissa, on otettava huomioon, mitä 18 ja 19 §:ssä säädetään.*

*Edellä 4 momentissa tarkoitettun asiantuntijaryhmän jäsen ei saa käyttää asiantuntijaryhmän jäsenenä saamiaan salassa pidettäviä tietoja muuhun kuin opiskeluhooltoon liittyvään tehtävään. (emt., 14§)*

Riippuen koulusta oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmään kuuluu yleensä rehtori, vararehtori ja/tai apulaisrehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi sekä opinto-ohjaaja. Ajoittain myös joissain kouluissa koululääkäri voi toimia oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän jäsenenä, mutta se on nykypäivänä melko harvinaista. SYK:ssa lukuvuonna 2018-2019 säännöllisinä oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän jäseninä ovat toimineet vararehtori, lukion apulaisrehtori, koulupsykologi ja -

kuraattori, peruskoulu- ja lukioterveydenhoitajat, alakoulu- ja yläkoulun erityisopettajat sekä yläkoulu- ja lukion opinto-ohjaajat. Kun nähdään olevan tarvetta sopia yksilökohtaisesta oppilas- ja tai opiskelijahuoltoasiasta, muodostetaan oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän jäsenistä moniammatillinen tiimi ja siitä vastuuhenkilö tai -henkilöt, jotka hoitavat yksittäisen oppilaan tai opiskelijan asioita koulussa yhteistyössä vanhempien kanssa. Yhteisöllisessä oppilas- ja opiskelijahuollossa pidetään huolta oppilaiden ja opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista kehittämällä mm. kouluyhteisön arkea.

## 2.3 Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen asiakasprosessi sosiaalityössä

Kuvailen nyt seuraavaksi Ilmari Rostilan tavoitelähtöistä sosiaalityötä, ja nimenomaan ratkaisu- ja voimavarakeskeistä asiakasprosessia, johon nojaan analysoidessani tutkimustuloksiani. Tulen käyttämään ensisijaisesti Ilmari Rostilan kirjaa ”Tavoitelähtöinen sosiaalityö – Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet” (2001) kuvaillessani ratkaisu- ja voimavarakeskeistä sosiaalityötä ja vertaillen sitä koulun sosiaalityöhön. Valitsin tämän teoria- ja tutkimuskirjan, koska halusin käytännön- ja ihmisläheisen kirjan kuvailuavuksi tutkittavieni asiakas- ja yhteistyökokemuksille sekä oman työni tutkiskelulle. Koen myös tämän kirjan olevan hyvin rehellinen kuvaus sosiaalityöstä ja sen ydinosaamisesta. Tutustuin tähän Rostilan kirjaan jo perheterapiaopintojeni aikana (2011-2014) ja mietin aloitettuani sosiaalityön opinnot, että pyrin tavalla tai toisella hyödyntämään tätä kirjaa opinnoissani. Koen nyt siihen tulleen oiva mahdollisuus. Rostilan kirjan lisäksi viittaatan tutkimuksessani myös mm. Tom Erik Arnkilin ja Jaakko Seikkulan ”Nehän kuunteli meitä!” – Dialogeja monissa suhteissa (2014) -kirjaan pohtiessani ja analysoidessani dialogista ja voimaannuttavaa (empowerment) asiakastyöskentelyä.

Vaikka Rostilan kirjaa voi pitää tutkimusmittapuussa jo vanhana kirjana, näen tässä kirjassa olevan edelleen tähän päivään sopivia kuvailuja ja sisältöjä sosiaalityön mahdollisuuksista, periaatteista ja voimavarakeskeisestä ongelmanratkaisutyöstä. Näen Rostilan kirjassa olevan myös selkeää kuvailua asiakasprosesseista ja asiakastyöhön liittyvistä tunnekokemuksista, jotka koen olennaisina oman tutkimukseni kannalta. Rostila (em., 12) toteaa kirjansa esikuvana olevan Dean H. Hepworthin, Ronald H. Rooneyn ja Jo Ann Larsenin teos ”Direct Social Work Practice” (1997), jota hän on käyttänyt omassa opetustyössään. Tämä esikuva näkyy erityisesti ongelmaratkaisu- ja voimavarakeskeisessä asiakasprosessikuvauksessa. Rostila pitää kirjaansa kiusallisen keskeneräisenä,



mutta kuitenkin toivoo, että kirja innostaa mm. sosiaalityön käytännöntaitajia, tutkijoita ja opettajia kehittämään luovasti sosiaalityön ongelmanratkaisunäkökulmia. Päätin ottaa tässä omassa tutkimuksessani tämän haasteen vastaan.

Rostilan kirja (em., 8-9) tarkastelee sosiaalityötä asiakaslähtöisenä ja tavoitteellisenä ongelmanratkaisutyönä, jossa sosiaalityön ydin on asiakkaiden kanssa tehtävä yhteistyö järkeä ja tunteita haastaen; hän puhuu näitesti järjen ja sydämen liitosta. Rostila (em., 59-95) jäsentää asiakkaiden kanssa tehtävää sosiaalityötä tavoitteellisenä toimintana ”ongelmanratkaisun prosessimallin” (”auttamisen prosessimallin”) avulla. Ongelmanratkaisun ja auttamisen prosessimalli kuvaa voimavarakeskeisestä ongelmanratkaisua asiakastyössä, joka rakentuu kolmesta pääelementistä: 1. asiakkaan tilanteen arvioinnista ja työskentelyn tavoitteen ja toimintasuunnitelman sopimisesta (tavoitteesta työlle), 2. suunnitelman toteuttamisesta yhdessä asiakkaan ja hänen sosiaalisen verkostonsa kanssa (tavoitetta kohti) sekä 3. työskentelyn arvioinnista (evaluointi) ja päättämisestä. Rostilan (em., 39-41) kuvailujen mukaan asiakaslähtöinen ja voimavarakeskeinen sosiaalityö perustuu kumppanuuteen (*”partnership”*), jossa asiakkaiden omia käsityksiä ja toimintaa kunnioitetaan. Asiakas voi omalla toiminnallaan vaikuttaa työskentelyn etenemiseen, ja työskentelysuhde perustuu avoimuudelle ja luottamukselle. Näin syntyy mahdollisuuksia asiakkaan toimintavoiman kasvulle (empowerment), vastuu työskentelyn tuloksista jaetaan sekä vältetään riippuvuussuhteita asiakas-työntekijä -suhteessa. Rostila puhuu myös myönteisen kontaktin ja myönteisen työskentelysuhteen merkityksestä, joka lähtee työntekijän empaattisuudesta, aitoudesta sekä turvallisuuden tunteen synnyttämisestä. Rostilan mukaan myönteisen kontaktin luominen edellyttää sosiaalityön arvojen ja asenteiden sisäistämisen lisäksi sitä, että työntekijä ei asetu tuomariksi; on tärkeää, että työntekijä ilmaisee hyväksyvänsä asiakkaan, kunnioittaa asiakkaan itsemääräämisoikeutta sekä kunnioittaa asiakkaan arvoa ainutkertaisena yksilönä sekä tämän ongelmanratkaisukykyä. Voimavarakeskeinen muutostyö perustuu asiakkaan vahvistumista tukevien puitteiden luomiseen, asiakkaan sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen, itseparantumiseen, yhteistyössä lisääntyvään voimaan (synergiaan), antautumiseen keskusteluun (dialogisuuteen) sekä asiakkaan uskomiseen (ks. myös Saleebey 1992). Voimavarakeskeinen työskentely on siis asiakkaan kuulemista ja asiakkaan tavoitteista lähtemistä eikä työntekijän yksin määrittämää työskentelyä. Kuvailen prosessimallia vielä tarkemmin analysoidessani kyselytuloksia.

Rostila (em., 101-102) kuitenkin korostaa kirjansa lopussa, että ongelmanratkaisun ja auttamisen prosessimallia ei saa ymmärtää joksikin kaavaksi, joka sovitetaan todellisuuden päälle. Olennaista on huomioida, että käytännöntyöskentely edellyttää kussakin asiakastapauksessa suurta luovuutta ja heittäytymistä tilanteen ainutkertaisiin haasteisiin. Rostilan mukaan prosessikuvauksen

pääasiallisena tarkoituksena on terävöittää käsitystä tavoitteellisesta sosiaalityöstä, selventää sen käytännön toteuttamisen haasteita ja auttaa sosiaalityön opiskelijoita ja työntekijöitä jäsentämään työtä yksiselitteisemmin asiakkaan kanssa tehtävästä tavoitesopimuksesta käsin. Tavoitelähtöisessä sosiaalityössä on myös olennaista huomioida organisaatio- ja moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet. Rostilan mukaan tavoitteellinen sosiaalityö tarvitsee myös organisaatioiden tasolla päämäärälähtöistä asennetta, jossa tavoite määrittelee organisoinnin ja yhteistyön.

## 2.4 Dialogisuus ja toisen ihmisen kohtaaminen

Kuvailen seuraavaksi lyhyesti Martin Buberin (2010) ja Mikhail Bakhtinin (1999) filosofisia ajatuksia dialogisuudesta ja toisen ihmisen kohtaamisesta, koska dialoginen ja voimavarakeskeinen asiakastyöskentely ja -koulutus pohjautuvat hyvin pitkälle mm. Buberin ja Bakhtinin filosofiaan (Holm 2011-2014). Martin Buberin ”I and Thou” (2010) ja Mikhail Bakhtinin ”Toward a Philosophy of the Act” (1999) teoksissa kiteytetään heidän ajatuksiaan mm. ihmisen sosiaalisesta olemassaolosta, ihmisten välisestä dialogisuudesta ja toisen ihmisen kohtaamisesta. Molemmissa teoksissa ensinnäkin yhteisenä punaisena lankana voi pitää sitä ajatusta, että todellinen dialogisuus on toisen ihmisen kuulemista ja asettumista kuulemaan, eikä vain kuuntelemista ja puhumista keskenään. Toiseksi Buber ja Bakhtin eivät näe pahimpana virheenä tai erheenä ihmisten välillä monologisuutta vaan puolin ja toisin vastausta tai huomiotta vaille jäänyttä kysymystä ja kokemusta, jonka toinen on yrittänyt tuoda esiin.

Viehätyin erityisesti Buberin (2010, v-120) ja Bakhtinin (1999, vii-75) filosofisissa pohdinnoissa ajatuksiin jumalallisesta ihmisestä tai jumaluudesta meissä jokaisessa, itsestä ja toisesta, itsensä tietoisuudesta ja tiedostamisesta, yhteydestä itseen ja toiseen, jokaisen yksilön ainutlaatuisuudesta, kokemuksellisuudesta, toiminnasta, kohtaamisesta, osallisuudesta, vastuusta ja vastuuntuntoisuudesta sekä osallistuvasta ajattelusta vuorovaikutuksessa. Buber ja Bakhtin korostavat, että ihmistä henkisenä yksilönä ei voi olla olemassa ilman toista ihmistä, ja me kaikki tarvitsemme toisiamme voidaksemme ylläpitää sosiaalisia ajatuksiamme ja luodaksemme inhimillistä maailmaa ja vuorovaikutusta keskenämme. Buberin ja Bakhtinin mukaan dialogissa voi olla ainoastaan silloin, kun tiedostaa toisen erillisenä minästä ja olevansa suhteessa toiseen. Dialogisessa suhteessa toisen ihmisen kanssa pitää osata olla läsnä, tässä ja nyt. Jos kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa jompikumpi on ajatuksissa ja toiminnassaan edellä tulevaisuudessa tai vieläkin menneessä, on toisen

näkeminen, kuuleminen ja kohtaaminen mahdotonta juuri tässä hetkessä. Siten ajatus siitä, että ihminen asettuu dialogiin, toisen ihmisen kohtaamiseen ja kuulemiseen sekä vuoropuheluun, perustuu ennen kaikkea ymmärrykseen itsensä näkemisestä toisen silmin.

## 2.5 Aikaisempaa koulukuraattorityötutkimusta

Koulukuraattorin ammatti on noin 100 vuotta vanha. Useampia laajoja kuraattorityötutkimuksia ei ole vielä kovin paljon tehty Suomessa tai muissa maissa, mutta uskon niitä alkavan tulla lisää lähivuosikymmeninä (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 38). Useissa kasvatustieteen, psykologian ja sosiologian tutkimuksissa on sivuttu koulun sosiaalityötä ja sen merkitystä (Backlund 2007, 303). Useita kuraattorityöhön liittyviä lopputöitä löytyy jo Suomesta sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen puolelta (esim. Puotinen 2008) sekä erilaisia tutkimuksia ja niihin liittyviä artikkeleja ja raportteja mm. Yhdysvalloista (Kelly, Cosner Berzin, Frey, Alvarez, Shaffer & Hayes McManama O'Brien 2010; Newsome, Anderson-Bucher, Fink, Hall & Huffer 2008). Pitkäaikainen kuraattori Marion Huxtable ja professori Isadora Hare Yhdysvalloista ovat luoneet kansainvälistä kuraattoriverkostoa, ja Hare on tehnyt vertailevaa tutkimusta aiheesta. Lisäksi Huxtable on kirjoittanut kirjan ”School Social Work Worldwide” (2002) yhdessä englantilaisen Huddersfieldin yliopiston sosiaalityön professorin Eric Blythin kanssa, jossa todetaan, että vertailevaa kuraattorityötutkimusta eri maiden välillä ei ole tehty, ja on edelleen alueita mm. Euroopassa, Afrikassa, Aasiassa sekä Keski- ja Etelä-Amerikassa, joiden koulun sosiaalityötä ei tunneta ollenkaan. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 37-39.)

Pohjoismaisissa ja pohjoisamerikkalaisissa kuraattorityötutkimuksissa on korostunut kuraattorin työnkuva ja sen sisällöt, kuraattorin ammattiroolin merkitys oppilashuollossa ja yhteistyö muiden verkostojen kanssa (mm. Kelly et al. 2010; Newsome et al. 2008; Pippuri 2015; Backlund 2007; Sipilä-Lähdekorpi 2004). Minun tutkimuksessani edellä mainittuja sisältöjä käydään myös läpi, mutta tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena on syventyä kyselyvastausten avulla kuraattorityöni vuorovaikutustyöskentelyyn sekä tutkittavien kokemuksiin ja näkemyksiin yhteistyöstä. Oman tutkimukseni kannalta tärkeimmät suomalaiset tutkimukset ovat Tampereen yliopistosta Pirkko Sipilä-Lähdekorven väitöskirja ja Terhi Pippurin lisensiaatin työ kuraattorin työstä. Erittäin olennainen minun tutkimukseni kannalta on myös ruotsalainen Åsa Backlundin väitöskirja ja raportti moniammatillisesta oppilashuolto- ja oppilashuoltopalvelutyöstä Ruotsin peruskouluissa sisältäen myös kuraattorityön ja -roolin kuvailun.

Pirkko Sipilä-Lähdekorven väitöskirjatutkimus ”Hirveesti tekijänsä näköistä” - Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla” (2004) kuvailee kuraattorin työtä ja sen kehittymistä 2000-luvun alussa. Empiirinen aineisto koostuu haastatteluista ja kyselyaineistosta, jotka hän on jakanut kahteen osaan. Ensimmäinen empiirinen aineisto sisältää kahdeksan kuraattorityön kehittäjän haastattelua, joiden pohjalta on rakennettu kuva kuraattorityön historiasta. Toinen empiirinen aineisto on kyselyaineisto, jossa 106 kuraattorin vastausten pohjalta on rakennettu kuva nykyisestä kuraattorin työstä. Tutkimus antaa Sipilä-Lähdekorven mukaan ensimmäisen, yleistettävän kokonaiskuvan koulukuraattorin työstä suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa on lisäksi tarkasteltu kansainvälistä kuraattorityötä, mikä auttaa suhteuttamaan suomalaisen kuraattorityön paikkaa ja laatua. Sipilä-Lähdekorven tutkimuksessa yhdistyy sekä laadullinen että määrällinen tutkimus, joka pohjautuu abduktiiviseen päättelyyn. Sipilä-Lähdekorpi tulee tutkimuksessaan siihen tulokseen, että kuraattorin työ on tärkeää, ennaltaehkäisevää koulun sosiaali- ja oppilashuoltotyötä, jossa näkyy mm. kuraattorin asiantuntijaroolin tuoreus, kuraattorirooli auttajana ja tukijana, kuraattorityön moniammatillinen verkostotyö sekä siihen liittyvä välittäjäasiantuntijuus. Sipilä-Lähdekorpi näkee kuraattorin työtä luonnehtivan autonominen ammatillisuus ja uusi asiantuntijuus.

Viimeaikaisin ja laajin kuraattorityötutkimus Terhi Pippurin lisensiaatintyö ”Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit - Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa” (2015). Pippurin tutkimuksen aiheena ovat koulun sosiaalityön eli kuraattoripalvelujen asiakkuudet ja asiakasprosessit. Tutkimuksessa selvitetään ja kuvataan, missä asioissa ja kuinka paljon peruskoulun oppilaat olivat ohjautuneet kuraattoripalveluihin, ja mitä asiakkuudessa tapahtui. Aineiston muodostavat Espoon kaupungin kuraattorien asiakasrekisteritiedot vuosilta 2002–2013. Tutkimus on paikallisesti kokonaistutkimus, eli mukana ovat kaikki asiakkuudet kyseiseltä ajalta (n=20 280). Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda yhteiskunnallisessa keskustelussa käytävään lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevaan teemaan tutkimuksellista tietoa koulun sosiaalityön näkökulmasta. Tutkimuksessa viitataan myös viimeisimpään oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013). Tutkimuksen lähtökohtana oli aikaisempien tutkimusten havainto koulun merkityksestä syrjäytymisen ehkäisemisessä, ja siihen liittyvät peruskouluun ja oppilashuoltoon kohdistuvat odotukset ja toiveet. Tutkimuksen mukaan koulun odotetaan huomaavaan ja puuttuvan ajoissa lasten ja nuorten ongelmiin.

Åsa Backlundin ”Elevvård i grundskolan – Resurser, organisering och praktik” (2007) antaa yksityiskohtaista kuvailua moniammatillisesta opiskeluhuoltotyöstä, ja erityisesti oppilashuoltopalveluista, ruotsalaisissa peruskouluissa (erityisesti yläasteella). Tutkimus ottaa myös kantaa opis-

keluhuoltotyön ja opiskeluhuoltopalveluiden tarpeeseen sekä resurssointiin peruskouluissa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Backlund kuvailee tutkimuksessaan tarkemmin opiskeluhuoltopalveluiden roolia, eli terveydenhoitajan, koulupsykologin ja -kuraattorin roolia, mutta haluaa painottaa erityisesti kuraattorityön merkitystä ja koulun sosiaalipalveluiden saatavuutta. Tutkimus jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä empiirisessä aineistossa tarkastellaan oppilashuoltoresursseja ja niiden eroja noin sadassa, satunnaisesti valikoidussa ruotsalaisessa yläkoulussa eri asuinalueella sekä jokaisen koulun virallista opiskeluhuoltotyön organisointia. Ensimmäisessä aineiston keruussa menetelminä käytettiin puhelinhaastatteluja (pääosin rehtorit) sekä regressiomallia analysoitaessa paikallisten opiskeluhuoltopalveluiden resurssointia yhdessä organisaatiopiirteiden ja koulunkäyntiympäristön (esim. vanhempien koulutustaso, poliittinen suuntautuneisuus) kanssa. Toinen empiirinen aineisto koostuu kahdesta tapaustutkimuksesta, jossa pureudutaan tarkemmin oppilashuoltotapaamiin (oppilas, vanhemmat sekä koulun opiskeluhuoltotyöntekijät yhdessä). Nämä kaksi tapaustutkimusta varten valittua koulua eivät ole edellä mainitun sadan koulun joukosta vaan ne on valittu sen perusteella, että koulut ovat samankokoisia oppilasmäärältään, omaavat samantyyppiset sosioekonomiset piirteet, ja kouluissa työskentelee säännöllisesti kuraattori, joka on joko kunnan tai koulun palkkaama. Toisen aineiston menetelminä käytettiin opiskeluhuoltojäsenten, rehtoreiden, alueellisten tukipalvelutyöntekijöiden, oppilaiden, vanhempien ja opettajien haastatteluja sekä havainnointiaineistoja oppilashuoltotapaamisista. Oppilashuoltotapaamisissa oli eri kokoonpanoissa opiskeluhuoltotyöntekijöitä, opettajia, vanhempia ja oppilaita. Teoreettisena viitekehyksenä käytettiin organisaatio-teoriaa. Kouluja analysoitiin sekä hyvinvointipalvelu- että ”katutasen” tai ”ruohonjuuritason” (*eng. ”street-level bureaucrat”*) organisaatioina, jotka ovat suorassa kontaktissa asiakkaisiinsa. Tutkimusanalyysissa kiinnitettiin huomiota koulun, oppilaiden ja heidän vanhempiensa valtasuhteisiin sekä lain ja ympäristön merkitykseen opiskeluhuoltopalveluita järjestettäessä. Lisäksi analyysissa kiinnitettiin huomiota myös opiskeluhuoltotyöntekijöiden roolikonflikteihin, työskentelymenetelmiin ja erikoistumiseen omassa työroolissaan. Ensimmäisen empiirisen tutkimuksen tuloksien mukaan opiskeluhuoltopalveluiden järjestämisessä ja saatavuudessa on suuria eroja asuinalueittain sekä jakautuu epätasa-arvoisesti. Tulosten mukaan sosioekonomisesti alhaisemmilla asuinalueilla opiskeluhuoltopalveluresurssia, etenkin kuraattoripalvelua, voi olla liian vähän tai ei ollenkaan, toisin kuin sosioekonomisesti korkeammilla alueilla. Niissä kouluissa, missä kuraattoripalvelua oli säännöllisesti saatavilla, oli erityisen tärkeä merkitys oppilaiden hyvinvoinnin kannalta (erityisesti yläkouluikäisillä). Toisen empiirisen aineiston tulosten mukaan niin terveydenhoitajalla, koulupsykologilla kuin -kuraattorilla on tärkeä rooli oppilaiden hyvinvoinnin kannalta ja kaikkia kolmea tarvitaan. Tutkimuksen mukaan kuraattorityö uupuu menetelmällisessä puolessa terveydenhoitajan ja koulupsykolo-

gin työhön verrattuna, joka aiheuttaa sen, että kuraattorit tukeutuvat hyvin pitkälle lakiin, mutta toisaalta saavat myös hyvin pitkälle määrittää omaa työskentelytapaansa ja -menetelmiään. Kuraattorin työskentelytapaan ja -menetelmiin vaikuttaa olennaisella tavalla myös kuraattorin koulutustausta. Tutkimus myös osoitti, että kuraattori, joka työskentelee samassa koulussa päivittäin, tapaa ja on kontaktissa oppilaiden kanssa selkeästi enemmän kuin kuraattori, joka työskentelee arkipäivien aikana eri kouluissa. Lisäksi muut alueelliset tukipalvelut olivat tärkeä osa sekä opiskeluhoito- että ennaltaehkäisevän työn verkostoa. Valtasuhteita pohdittaessa tutkimuksessa tuodaan esiin tarve tehdä enemmän yhteistyötä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa päätöksenteossa sen sijaan, että koulu pääosin asettaa ja kontrolloi yhteistapaamisten lopputulosta.

Kaikissa kolmessa edellä mainitussa koulukuraattorityötutkimuksessa on hyvin samantyyppistä kuvailua kuraattorin työstä, ammattiroolista ja yleensä koulun sosiaalityön merkityksestä. Erityisesti Sipilä-Lähdekorven ja Backlundin (em.) tutkimuksissa nousee esiin jokaisen kuraattorin omannäköinen työ riippuen mm. kuraattorin persoonasta, koulutustausta ja aikaisemmasta työkokemuksesta. Nämä kaikki kolme tutkimusta keskittyvät tosin ainoastaan peruskouluihin ja erityisesti Sipilä-Lähdekorven ja Backlundin tutkimukset yläkouluihin. Jokaisessa kolmessa kuraattorityötutkimuksessa korostuu kuitenkin hieman eri asiat. Sipilä-Lähdekorven tutkimuksessa korostuu nykykuraattorityön kuvailun ja merkityksen lisäksi mm. suomalaisen kuraattorityön historia ja sen kehitys, Pippurin tutkimuksessa korostuu kuraattorityön kuvailun lisäksi mm. tarkempi tieto kuraattoriasiakkuuksista ja asiakasprosesseista pitkällä aikavälillä sekä Backlundin tutkimuksessa laajemmin opiskeluhoito- ja opiskeluhoitopalvelutyö, eri roolit ja moniammatillinen yhteistyö. Lisäksi mm. kuraattoriasiakkuuskuvailuissa ja erityisesti kuraattorin luokse tulemisen syissä oli kaikissa kolmessa edellä mainitussa tutkimuksessa yhtäläisyyksiä ja eroja. Erityisesti Sipilä-Lähdekorven (em., 122-123) ja Pippurin (em., 49-74) tutkimuksissa sosiaaliset ongelmat tai vaikeudet sekä käytösongelmat nousivat erityisiksi syiksi hakeutua kuraattorille. Omaan tutkimukseeni verrattuna kaikissa tutkimuksissa oli yhtäläisyyksiä ja eroja, mutta kaikki kolme tutkimusta hyödyttävät ja antavat hyvää vertailukohtaa omaan tutkimukseeni. Erityisesti Pippurin laajaa kuraattoritutkimusta kuraattoriasiakkuuksista ja asiakasprosesseista tulen hyödyntämään kyselytulosteni tarkastelussa mm. oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien standardikysymysten osalta. Backlundin laajaa oppilashuollollista tutkimusta hyödynnän mm. oppilaiden ja opiskelijoiden sekä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden standardikysymyksissä ja loppupohdinnassa. Sipilä-Lähdekorven tutkimusta tulen hyödyntämään monessa kohtaa tutkimuskuvailujani, erityisesti kuvaillessani kuraattorin käytännön työtä ja asiantuntijuutta. Seuraavaksi siirryn kolmannessa luvussa oman tutkimukseni toteuttamisen kuvailuun.

### 3. LAADULLINEN KYSELYTUTKIMUS KOULUKU- RAATTORITYÖSTÄ SYK:SSA

Kerron alkuun tässä 3.luvussa Pro gradu -tutkimukseni tutkimusasetelmasta. Lähdän liikkeelle lyhyesti tutkimukseni toteutuksesta, tutkimuskysymyksistä sekä fenomenografisen tutkimustradition kuvailusta. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tutkimuspaikastani eli Helsingin Suomalaisesta Yhteiskoulusta (SYK) sekä määrittelen tutkittavieni sukupuolen, iän ja roolit. Luvun lopussa kuvailen tarkemmin tutkimuskyselyni ja aineiston keruun toteutusta, tutkimusmenetelmiäni ja valitsemaani analyysitapaa.

Teetin Pro gradu -tutkimuskyselyt eri-ikäisille oppilas- ja opiskelija-asiakkailleni, heidän vanhemmilleen sekä koulun sisäisille, pedagogisille ja ohjauksellisille yhteistyökumppaneille (opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat) Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) kevään 2017 ja kevään 2019 välisenä aikana. Kirjoitin tutkimukseni tekemiseen ja aineiston keruuseen liittyen tutkittaville saatekirjeen ja tutkimuslupalomakkeen, johon pyysin tutkittavilta allekirjoituksen. Kyselylomakkeet (liite 3, 4, 5), saatekirje (liite 1) ja tutkimuslupalomake (liite 2) löytyvät tämän Pro gradun liitteistä. Ottaessani puheeksi Pro gradu -tutkimukseni ja saatua suostumuksen asiakkaalta tai yhteistyökumppanilta tutkimuksen osallistumiseen, olen antanut heille kyselylomakkeen joko henkilökohtaisesti, sähköpostilla tai oppilaan/opiskelijan mukana. Olen kertonut heille tutkimukseni tarkoituksesta, selostanut kyselyä ja vastannut tarvittaessa tarkempiin kysymyksiin. Tutkittavat ovat vastanneet ja täyttäneet kyselylomakkeet joko kuraattoritapaamisen lopussa (yksittäiset oppilaat ja opiskelijat) tai omalla ajallaan. He ovat palauttaneet vastauksensa joko minulle henkilökohtaisesti, laittamalla tai lähettämällä postissa kouluni postilokeroon tai vastaamalla sähköpostitse. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 189-193.)

Oppilaille, opiskelijoille ja vanhemmille laadin kyselylomakkeet yksilökohtaisen oppilashuoltotyön näkökulmasta sekä koulun sisäisille, pedagogisille ja ohjauksellisille yhteistyökumppaneille laadin erikseen oman kyselylomakkeen, jossa voi olla sekä yksilö- että yhteisöllisen oppilashuoltotyön näkökulmaa. Kaikissa kyselylomakkeissa on alkuun standardikysymyksiä ja sen jälkeen vapaamuotoinen kuvailu- ja palauteosuus. Tärkeimmät standarditutkimuskysymykset ovat: 1. Minkälaisissa tilanteissa on otettu yhteyttä kuraattoriin? 2. Kuka on useimmiten yhteydenottajana? 3. Miten paljon kuraattoriyöhön liittyy yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa? 4. Miten kuraattori on tavoitettavissa koululla? Tärkeimmät kysymykset kuvailu- ja palauteosuudessa teoreettista viitekehystä

ajatellen ovat: 1. Miten paljon sanallista palautetta ja kuvailua yleensä annetaan? 2. Minkälaisina kuraattorikäynnit ja yhteistyö on koettu? 3. Miltä kuraattorikäynnit ovat tuntuneet?

Pro gradu -tutkimukseni on toteutettu laadullisena tutkimuksena, joka noudattaa fenomenografista tutkimustraditiota. Laadullisen tutkimusotteeni lisäksi tutkimustani voi pitää humanistisena sekä kuvailuun ja ymmärtämiseen pyrkivänä lähestymistapana, johon fenomenografia sopi parhaiten tarkastelunäkökulmaksi. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jossa tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset tavat kokea jokin asia, erilaiset käsitykset jostain asiasta tai erilaiset tavat ajatella jotain asiaa, jossa pyritään saamaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten ja kokemusten kirjo. Fenomenografisessa näkökulmassa voidaan nähdä myös olevan säännönmukaisuuksien etsimistä, erilaisten toiminta- ja käytösmallien löytämistä sekä niiden käsitteellistämistä. Fenomenografia sopii muutenkin yhteen sosiaalityön tutkimuksen kanssa, koska sosiaalityössä ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista ja käsityksistä. Tutkimusaineistoni analyysissa tulen käyttämään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, josta kerron tarkemmin tämän luvun lopussa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165-167.)

Tutkimusaineiston analyysissani (4.luku) tulee olemaan aineistolähtöisen sisällön analyysin lisäksi jonkin verran mm. tyypittelyä ja luokittelua standardikysymysten pohjalta. Yhteistyökumppaneilla standardikysymyksiä on vähemmän, mutta heiltäkin kysytään syitä kuraattoriyhteistyöhön sekä kuraattorin tavoitettavuutta. Tyypittely ja luokittelu ovat humanistisen tutkimuksen perustavoitteita tutkimuskohteeseen liittyvien asioiden, ominaisuuksien ja käsitysten kuvauksessa. Tyypittelyn ja luokittelun avulla tutkimuskohdetta ja sen sisältöjä systemaattisesti eritellään, jäsennellään ja lajitellaan, joka tähtää ymmärryksen lisäämiseen tutkimuskohteesta. Tutkimusaineiston analyysissa sekä standardikysely- että vapaamuotoisissa kuvailu- ja palautekyselytuloksissa tulee myös määrällistä sisällönanalyysia tai sisällön erittelyä taulukoiden muodossa. (em.) Kerron tarkemmin sisällönanalyysista alaluvussa 3.4.

### 3.1 Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK)

Aloitin tekemään tutkimusaineistoni keruuta Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) kevätlukukaudella 2017 ja päätin aineiston keruun loppukeväästä 2019. Esimieheni (vararehtori ja rehtori) lisäksi tiedotin koulussa yleisessä opettaja- ja henkilöstökokouksessa sosiaalityön maisteriopinnointani sekä tutkimukseni tekemisestä kevästä 2017 eteenpäin. Tiedotin esimiestäni tutkimustavastani



ja näytin hänelle kaikki tutkimuskäyttöön tulevat lomakkeet. Esimieheni antoi luvan tutkimuksen toteuttamiselle tammikuussa 2017. Sosiaalityön opinnoistani ja Pro gradu -tutkimukseni tekemisestä informoitiin myös Yksityiskoulujen ohjausryhmää (OHO-ryhmä, Helsinki).

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK) on vuonna 1886 perustettu oppilaitos, joka toimii yksityisenä sopimuskouluna Helsingissä. Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (SYK) on yksi vanhimpia, yksityisiä sekä kielipainotteisia yhtenäiskouluja Suomessa ja pääkaupunkiseudulla. SYK sijaitsee Helsingin Etelä-Haagassa. Koulussa on yhtenäiset perusopetuksen vuosiluokat 3.-9., kielipainotteinen lukio ja kansainväliseen IB-tutkintoon johtava lukio. Oppilaiden ikähaarukka on noin 9-10 -vuotiaista 19-20 -vuotiaisiin. Suurin osa oppilaista opiskelee SYK:ssa kymmenen vuotta. Oppilaat ja opiskelijat tulevat suureksi osaksi pääkaupunkiseudulta mutta myös osa tulee kehyskunnista ja kauempaa. Lukuvuonna 2018-2019 SYK:ssa oli oppilaita ja opiskelijoita yhteensä 1238, joista tyttöjä oli 711 ja poikia 527. Peruskouluoppilaita oli yhteensä 734 ja lukio-opiskelijoita 504. SYK:hon valitaan vuosittain noin sata uutta kolmasluokkalaista soveltuvuuskokeilla, jotka alkavat opiskella ensimmäisenä vieraana kielenään ranskaa, saksaa tai venäjää. Harvinaisten kielten lukijoiksi pyrkivät oppilaat osallistuvat toisen luokan kevätlukukaudella kielellisiä valmiuksia korostavaan soveltuvuuskokeeseen. SYK vastaanottaa ulkomailta palaavia suomalaislapsia, jotka lukevat A-kielenä pääsääntöisesti englantia. Heidän opetuksensa on kuitenkin suomenkielistä.

SYK:n ylläpitäjänä toimii Suomalaisen Yhteiskoulun Osakeyhtiö. Osakeyhtiön yhtiökokous valitsee hallituksen, joka vastaa koulun toiminnasta, kuten taloudesta. Opetukseen liittyvät asiat käsitellään koulun johtokunnassa. Koulun jokapäiväisen toiminnan johtamisesta vastaavat rehtorit. Yksityiskouluna SYK:

1. saa itse asettaa pedagogiset tavoitteensa, valita opettajansa, laatia opetussuunnitelmansa, päättää materiaalihankinnoistaan ja vastata taloudestaan.
2. on opetuksellisesti yhtenäinen kymmenvuotinen kokonaisuus. Nivelvaiheet, kuten alaluokilta yläluokille ja perusopetuksesta lukioon siirtyminen, pyritään pitämään oppilaille mahdollisimman huomaamattomina kynnyksinä.
3. ei peri oppilasmaksuja.
4. noudattaa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. (Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun kotisivut ja oppilastilastot 2018-2019.)

## 3.2 Puolistrukturoitu kysely

Valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun kyselyn, joka voidaan luokitella vapaammaksi, ei-formaaliksi eikä tarkkaan strukturoiduksi tutkimusasetelmäksi. Teetin kyselyt eri-ikäisille oppilas- ja opiskelija-asiakkailleni, heidän vanhemmilleen sekä koulun sisäisille, pedagogisille ja ohjauksellisille yhteistyökumppaneille koulun sisällä. Kyselyn muoto on kontrolloitu ja informoitu kysely, jossa olen tutkijana jakanut kyselylomakkeet suurimmalle osalle tutkittavista henkilökohtaisesti (osalle vanhemmista ja yhteistyökumppaneista myös sähköpostitse tai oppilaan mukana kotiin). Kohdejoukko on pääasiallisesti tavoitettavissa työskentelemässäni koulussa henkilökohtaisesti joko kasvokkain, puhelimitse tai viestitse. Ottaessani puheeksi Pro gradu -tutkimukseni ja saatua suostumuksen asiakkaalta tai yhteistyökumppanilta tutkimuksen osallistumiseen, olen antanut heille kyselylomakkeen henkilökohtaisesti, sähköpostilla tai oppilaan/opiskelijan mukana. Olen kertonut heille tutkimukseni tarkoituksesta, selostanut kyselyä ja vastannut tarvittaessa tarkempiin kysymyksiin. Tutkittavat ovat vastanneet ja täyttäneet kyselylomakkeet joko kuraattoritapaamisen lopussa (pääasiassa oppilaat ja opiskelijat) tai omalla ajallaan. He ovat palauttaneet lomakkeet minulle joko henkilökohtaisesti, laittamalla tai lähettämällä postissa kouluni postilokeroon, tai vastaamalla sähköpostitse. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 189-193.)

Tutkimukseeni vapaaehtoisesti osallistuneiden oppilaiden ja opiskelijoiden ikä vaihtelee noin 10-vuotiaista 20-vuotiaisiin ja osa tämän oppilasikäryhmän, alle 18-vuotiaiden, vanhemmista osallistuivat myös vapaaehtoisesti kyselyyni. Myös koulun sisäiset, pedagogiset ja ohjaukselliset yhteistyökumppanit ovat osallistuneet kyselyyni vapaaehtoisesti. Oppilaille, opiskelijoille ja vanhemmille on erikseen kyselylomakkeet yksilökohtaisen oppilashuoltotyön näkökulmasta, ja koulun sisäisille, pedagogisille ja ohjauksellisille yhteistyökumppaneille on oma kyselylomake ensisijaisesti yhteisöllisen oppilashuoltotyön näkökulmasta. Heiltä on voinut tulla kuvauksia myös yksilökohtaiseen oppilashuoltotyöhön liittyen, jos sellaista yhteistyötä on ollut minun kanssani.

Kyselylomakkeissa on aluksi standardikysymyksiä, jotka sisältävät pääosin avoimia kysymyksiä oppilaille, opiskelijoille, vanhemmille ja yhteistyökumppaneille, paitsi oppilaille, opiskelijoille ja vanhemmille tulee aluksi monivalintakysymys (oppilaan/lapsen) sukupuoleen liittyen. Kysymyslomakkeiden loppuun olen laittanut kaikille vastaajille vapaamuotoisen kuvailu- ja palauteosueen. Oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien standardikysymysten avulla tutkin yleisesti kuraattorikäyntien syitä, pituutta, tavoitettavuutta, kuraattorin luokse ohjautumistapoja sekä mahdollista eritukitahoyhteistyötä. Yhteistyökumppaneiden standardikysymysten avulla tutkin yleisesti kuraattorin

tavoitettavuutta ja syitä tehdä yhteistyötä koulussa. Kyselylomakkeen lopussa olevassa vapaamuotoisessa kuvailu- ja palauteosuudessa minulla oli tarkoitus kerätä tarkempaa kuvailua ja tietoa eri-ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden sekä vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kuraattoriöskentelyn kokemuksista ja näkemyksistä. Tämä on viimeinen kysymyskohta jokaisessa kyselylomakkeessa, eli oppilailla ja opiskelijoilla kysymyskohta 8., vanhemmilla kysymyskohta 7. ja yhteistyökumppaneilla kysymyskohta 4. (em., 192-197.)

Valitsin nimenomaan kyselyjen tekemisen, jotta kaikki tutkimukseeni vapaaehtoisesti osallistuneet ovat voineet vastata kyselyyn rauhassa joko minun tapaamiseni loppupuolella (oppilaat, opiskelijat) tai omalla ajallaan. Lisäksi lomakkeisiin ei ole ollut tarkoitus laittaa nimeä, ainoastaan oppilailla sukupuoli ja ikä, vanhemmilla heidän lapsensa ikä sekä yhteistyökumppaneilla ainoastaan ammattinimike. Päätin aineiston keruun ja tutkimusmenetelmän osalta tehdä tällaisen ratkaisun, koska esim. haastattelut ja myös videoinnit olisivat tuoneet tutkittavat henkilökohtaisemmin esiin ja olisi voinut vaikuttaa suuresti osallistumishalukkuuteen. Henkilökohtainen haastattelu tai videointi olisi voinut vaikuttaa voimakkaasti tutkittavieni vastauksiin ja tapaan antaa palautetta minulle minun kanssani työskentelystä. Vaikka tässä kontekstissa ei kyselytutkimukseeni anna tutkittavilleni täyttä anonymiteettia minun puoleltani, he ovat silti suostuneet vapaaehtoisesti kyselytutkimukseeni ja osallistuneet tietoisena siitä, että tulen käyttämään heidän kirjallisia vastauksiaan tutkimuksessani. He tiedostavat sen tosiasian, että he ovat olleet tai ovat edelleen minun asiakkaitani ja yhteistyökuviot saattavat jatkua edelleen esim. tiettyjen oppilaiden, vanhempien ja opettajien kanssa. Metodologisia vaihtoehtoja olisi ollut muitakin, mutta näen kyselylomakkeiden antaneen tutkittavilleni mahdollisuuden tuoda paremmin näkemyksiään ja kokemuksiaan esiin rauhassa kirjoittamalla. Lisäksi ajallisesti kyselyjen teettäminen oli minulle helpompaa, koska pystyin saamaan kontaktit koulussa työajalla ja keräämään kyselyvastauksia useilta oppilailta, opiskelijoilta, vanhemmilta ja yhteistyökumppaneilta sekä muistuttamaan heitä kyselyvastausten palauttamisesta. Tutkimusvalintojani ja -strategiaa pohdin tarkemmin tutkijapositio ja eettisyys sekä tutkimukseni luotettavuus -alaluvuissa.

### 3.3 Tutkittavieni tarkemmat sukupuoli-, ikä- ja roolimäärittymiset

Lähden ensin liikkeelle oppilaiden ja opiskelijoiden ikä- ja sukupuolimäärittymisistä tässä kyselytutkimuksessani. Kyselyyni vastanneiden tyttöjen ikä vaihtelee aina 10-vuotiaasta 20-vuotiaaseen, poikien

11-vuotiaasta 18-vuotiaaseen. Tyttöoppilas tai -opiskelijalla viitataan siis 10-20 -vuotiaaseen, Helsingin Suomalaista Yhteiskoulua käyvään tai käyneeseen lapseen tai nuoreen, joka identifioi itsensä tytöksi. Erityisesti kyselytulosten esittelyssä ja analyysissä puhun tyttöoppilaista ja -opiskelijoista ainoastaan *tyttöinä*. Poikaoppilas tai -opiskelijalla viitataan edellä mainitun mukaisesti 11-18 -vuotiaaseen, Helsingin Suomalaista Yhteiskoulua käyvään tai käyneeseen lapseen tai nuoreen, joka identifioi itsensä pojaksi. Erityisesti kyselytulosten esittelyssä ja analyysissä puhun poikaoppilaista ja -opiskelijoista ainoastaan *poikina*.

Seuraavaksi kerron lyhyesti kyselytutkimukseeni osallistuneiden vanhempien sukupuoli- ja roolimäärittäykset. Oppilaan tai opiskelijan *äidillä* viitataan peruskoulu- tai lukioikäisen oppilaan tai opiskelijan naispuoliseen huoltajaan, joka elää lapsensa kanssa samassa kotitaloudessa koko-aikaisesti tai osan aikaa sekä hoitaa ja huolehtii ensisijaisesti lapsensa kasvatuksesta ja hyvinvoinnista koulun ulkopuolella. Oppilaan tai opiskelijan *isällä* viitataan peruskoulu- tai lukioikäisen oppilaan tai opiskelijan miespuoliseen huoltajaan, joka elää lapsensa kanssa samassa kotitaloudessa koko-aikaisesti tai osan aikaa sekä hoitaa ja huolehtii ensisijaisesti lapsensa kasvatuksesta ja hyvinvoinnista koulun ulkopuolella. Suurin osa kyselyyn osallistuneista vanhemmista elivät lastensa kanssa ydinperheessä (äiti-, isä- ja lapsi/lapset). Eronneita vanhempia ja kahdessa kodissa eläviä lapsi/vanhempi -perheitä osallistui kyselyyn kaksi (lukioikäiset lapset) sekä uusperheitä yksi (peruskouluikäinen lapsi ja äiti). Yhden tutkimukseeni osallistuneen isän lukioikäinen lapsi ehti täyttää tutkimukseni aikaan 18 vuotta, joten hän on ainut vanhempi, joka on vastannut täysi-ikäisen lapsensa osalta.

Kolmanneksi lähden määrittämään kyselyyni osallistuneiden koulun sisäisten, pedagogisten ja ohjauksellisten yhteistyökumppaneiden rooleja (opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat). *Luokanopettajalla* viitataan alakouluopettajan rooliin, joka tekee opetus- ja kasvatustyötä peruskoulussa. Luokanopettaja opettaa yleensä peruskoulun luokkia 1.-6. (6-12v.), mutta SYK:ssa luokanopettaja opettaa luokkia 3.-5. (9-11v.), koska SYK:n alakoululuokat alkavat 3.luokasta. SYK:ssa 6.luokan (12v.) oppilaat siirtyvät jo ns. yläkoulusysteemiin eli aineenopettajapainotteiseen opetukseen. Yleisesti luokanopettaja vastaa sekä luokan- että aineenopetuksesta ja viettää yleensä useita tunteja päivässä saman alakoululuokan lasten kanssa. SYK:ssa yksittäiset luokanopettajat työskentelevät myös yläkoulun puolella yksittäisen aineen opettajina, esim. kielten tai reaaliaineen opettajina (historia, uskonto jne.). Luokanopettajan työssä korostuu kasvattajan rooli, eli hän seuraa luokan oppilaiden kehitystä usein kiinteämmin kuin muut opettajat. (Ammattinetti.)

*Aineenopettajalla* viitataan yläkoulu- ja/tai lukio-opettajaan, jonka opetus on pääosin aineenopetusta. Aineenopettajat työskentelevät joko pelkästään yläkoululuokilla (7.-9.luokat) tai lukiossa (1.-3.luokat). SYK:ssa suurin osa aineenopettajista opettaa sekä yläkoulu- että lukiopuolella.

Aineenopettajat opettavat esim. äidinkieltä, vieraita kieliä, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa, kotitaloutta, tekstiilityötä, teknistä työtä, liikuntaa ja terveystietoa sekä musiikkia ja kuvataidetta. Aineenopettajat voivat toimia yläkoulun puolella luokanvalvojina ja lukion puolella ryhmänohjaajina, jolloin he valvovat ja seuraavat tarkemmin tietyn luokan tai ryhmän koulunkäyntiä ja hyvinvointia. (em.)

Alakoulu- ja yläkouluopetus kuuluu perusopetuksen alle, johon kuuluu peruskoulun opetussuunnitelman mukainen kasvatus- ja opetustehtävä. Puhuttaessa peruskoulun 1.-9.luokista sillä tarkoitetaan oppivelvollisuusikäisiä oppilaita. Lukio-opetus toteutetaan yleissivistävässä toisen asteen oppilaitoksessa, jonne oppilaat hakeutuvat oppivelvollisuuden eli peruskoulun suorittamisen jälkeen. Lukio-opetus perustuu lukion opetussuunnitelmaan. SYK muodostaa ison yhtenäiskoulun, jossa peruskoulu koostuu 3.-9.luokista ja lukio jakautuu kahteen osaan, kansalliseen ja IB-lukioon, jotka molemmat ovat kolmivuotisia. SYK:n peruskoulun päättäneet hyvin monet hakevat lukioon, toisen asteen opintoihin SYK:n joko kansalliseen tai IB-lukioon. (em.)

*Erityisopettajalla* viitataan opetushenkilöön, jonka tehtävänä on opettaa psyykkisestä, fyysisestä tai muusta syystä erityisopetusta tarvitsevia lapsia, nuoria tai aikuisia. Perusopetuksessa erityisopetusta antavat laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Tässä tutkimuksessani käytän ainoastaan termiä erityisopettaja. Erityisopetuksen ja tukipalveluiden tarpeen voi aiheuttaa oppimisvaikeus, vammaisuus, sairaus, tunne-elämän häiriö, kehityksen viivästyminen, sosiaalinen sopeutumattomuus tai muu vastaava syy, ja myös lahjakkaat oppilaat tai opiskelijat voivat tarvita erityisopettajan tukea opinnoissaan. Erityisopettaja tekee työtä yksilöllisesti oppilaan tai opiskelijan kanssa, opettaa pienryhmää tai toimii samanaikaisopettajana toisen opettajan kanssa. Luokanopettajien ja aineenopettajien kanssa tehtävä yhteistyö sekä pedagoginen konsultointi kuuluvat vahvasti erityisopettajan työhön. Perusopetuksessa erityisopettaja opettaa niitä yleisopetuksen oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia puheen, lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa tai johonkin oppiaineeseen liittyviä oppimisvaikeuksia. Erityisluokanopettaja opettaa pienluokassa niitä oppilaita, jotka ovat erityisen tuen tarpeessa. Yleistä ja tehostettua tukea tarvitseville oppilaille laaditaan joko opettajan tai erityisopettajan ja opettajan kanssa yhdessä pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma. Erityistä tukea saaville oppilaille ja opiskelijoille laaditaan moniammatillisena yhteistyönä henkilökohmainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisopettaja voi aina avustaa oppimissuunnitelman ja HOJKS:n laadinnassa. Erityisopettajan työhön kuuluu kiinteä yhteistyö oppilaan ja opiskelijan sekä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Erityisopettaja on myös säännöllisen oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmätyön jäsen. SYK:ssa on kolme laaja-alaista erityisopettajaa, joista yksi työskentelee 3.-5.luokilla, yksi vastaa 6.luokista ja yhden vastuualueena ovat luokat 7.-9.

sekä lukio. Laaja-alainen erityisopettaja työskentelee SYK:ssa pääasiassa yksilöllisesti oppilaan tai opiskelijan kanssa sekä samanaikaisopettajana peruskouluopettajien kanssa. Lisäksi alakoulun laaja-alainen erityisopettaja antaa puheopetusta. (em.; Honkimäki 2019.)

*Oppilaanohjaajalla ja opinto-ohjaajalla* viitataan ohjaavaan henkilöön koulussa, joka ohjaa peruskoulu- ja lukio-oppilaita ja -opiskelijoita joko henkilökohtaisesti tai tarpeen mukaan pienryhmässä liittyen mm. kurssivalintoihin, työelämään tutustumiseen (TET-harjoittelu), yhteishakuun ja jatko-opintoihin. Tässä tutkimuksessa käytän tosin pelkästään termiä opinto-ohjaaja, jolla viitataan sekä peruskoulun oppilaanohjaajaan että lukion opinto-ohjaajaan. Peruskoulun puolella oppilaanohjaajan työtehtävät koostuvat seitsemästä osa-alueesta: henkilökohtainen ohjaus, opinto-ohjaustunnit sekä opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen, pienryhmäohjaus, tiedotus- ja yhteydenpitotehtävät (mm. ohjauksellinen tiedottaminen, ohjaussuunnitelman laatiminen, valinnaisaineet, TET-järjestelyt ja toteutus, yhteishaun järjestelyt, uusien oppilaiden vastaanottaminen ja yhteydenpito kouluasteiden välillä), oppilashuoltotyö, ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen (mm. koulutusjärjestelmissä, ylioppilastutkinnossa, opiskelijavalinnoissa, hakujärjestelmissä, työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten seuraaminen ja työelämätarpeiden ennakointi, tieto- ja viestintätekniikan kehityksessä pysyminen ja verkko-ohjaus, oman ohjaustyön ja opetuksen suunnittelu, valmistelu, kehittäminen ja arviointi sekä osallistuminen tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin) sekä muut työtehtävät. Lukion puolella opinto-ohjaajan työtehtävät koostuvat hyvin pitkälle samoista elementeistä kuin peruskoulun oppilaanohjaajalla, joitakin yksityiskohtia tulee lisää. Lukion puolella opetukseen sisältyy opetussuunnitelman mukaisten opinto-ohjauksen kurssien opetus sekä opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen, henkilökohtaiseen ohjaukseen mm. opiskelijan kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvä opinto-ohjaus, oppimaan oppimisen ohjaus ja ohjaus opiskelutaitojen hankkimiseen (henkilökohtainen opintosuunnitelma, ylioppilastutkinnon suunnitteleminen, erityistilanteet jne.) sekä jatko-opintoihin, ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvä opinto-ohjaus. Lukion puolella tiedotus- ja yhteydenpitotehtäviin kuuluu sekä koulun sisäiset että ulkopuoliset tiedotus- ja yhteydenpitotehtävät, opinto-ohjaukseen liittyvän verkostoyhteistyön rakentaminen ja ylläpito sekä opiskelijavalintoihin liittyvät tiedotus- ja yhteydenpitotehtävät. Opinto-ohjaaja on erityisopettajan tavoin säännöllisen oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmätyön jäsen. (Suomen opinto-ohjaajien liitto SOPO ry; Rubin 2019; Heikkinen 2019.)

### 3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi tarkoittaa pyrkimystä kuvailla sanallisesti aineiston sisältöä, jossa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja, kuten kirjoja, päiväkirjoja, haastatteluja, puheita ja keskusteluja. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysin ohella voidaan ajoittain puhua myös sisällön erittelystä, joka tarkoittaa kvantitatiivista dokumenttien analyysia, jossa kuvataan määrällisesti jotakin tekstin tai dokumentin sisältöä. Riippuen tutkimusongelmasta, voidaan esim. laskea tiettyjen sanojen esiintymistiheyttä tietyissä dokumenteissa. Kun puhutaan ja tarkoitetaan sanallista tekstien sisällön kuvailua, puhutaan silloin sisällönanalyysista. Eli sisällönanalyysilla voidaan tarkoittaa niin laadullista sisällönanalyysia kuin sisällön määrällistä erittelyä ja näitä molempia voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoidessa. Sisällönanalyysia voidaan tarpeen mukaan jatkaa tuottamalla esim. sanallisesti kuvattua aineistosta määrällisiä tuloksia. Laadullisessa sisällönanalyysissa tutkimusaineisto pirstotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, erona on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105-116; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95-109.)

Tutkimukseni empiirisen tutkimusaineiston käsittelyssä käytän laadullista ja pääpainotteisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineisto ohjaa analyysin tekoa. Aineistosta on tarkoitus nostaa esiin sen keskeisimmät asiat riippumatta siitä, mitä ne ovat tai miten ne suhteutuvat aiempiin tutkimuksiin. Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus, jossa tutkijan haasteena on olla avoin aineistolle ja analysoida aineistoa sen omista lähtökohdista käsin ilman, että teorian tieto vaikuttaa aineistosta esiin nouseviin asioihin. Tutkimukseni empiirisen aineiston analyysissa aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2012, 109) kaaviota mukaillen:

1. Kyselyvastausten lukeminen ja kyselyvastausten ryhmittely kolmeen tutkittavien ryhmään: oppilaat & opiskelijat, vanhemmat ja koulun sisäiset yhteistyökumppanit
2. Kyselyvastausten huolellinen lukeminen (kaksi opiskelijan vastausta englanniksi ja niiden kääntäminen) ja perehtyminen sisältöön
3. Tiettyjen vuorovaikutukseen liittyvien sanojen, ilmaisujen ja lausesisältöjen etsiminen ja listaaminen

4. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen sanojen käytöstä ja lausesisällöistä
5. Sanojen ja lausesisältöjen yhdistäminen sekä yhdistävien kategorioiden muodostaminen

Pyrin ensisijaisesti sanallistamaan kyselytuloksiani ja luomaan aineistolähtöistä kokonaisuutta. Analyysissani voi nähdä olevan myös elementtejä sisällön erittelystä, kun havainnollistan taulukoiden avulla niin standardikysymystulokset kuin vapaamuotoiset kuvailu- ja palautevastaukset mm. tiettyjen sanojen ja lausesisältöjen mainintojen määrillä. Näiden sanojen ja lausesisältöjen määrällistämisen pohjalta rakennan aineistolähtöiset kategoriat, jotka rakentuvat alkuun kuuden vuorovaikutus- ja työskentelyominaisuuden avulla: tunnelma, empatia, ammattimaisuus, asiantuntijuus, kehittävyys ja kehityskohteet. Myöhemmin analyysin yhteenvedossa edellä mainitusta kuudesta vuorovaikutus- ja työskentelyominaisuudesta muodostuu kolme suurempaa kategoriakokonaisuutta: emotionaalinen tuki, asiantuntijuus ja työskentelyasenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys. (em.)

### 3.5 Autoetnografinen tutkijapositio ja tutkimukseni eettisyys

Kerron ihan aluksi hieman omasta taustastani, jotta tulee paremmin ymmärrystä tutkimusvalintoihin ja tutkimusasetelmaani. Tämän jälkeen pohdin autoetnografista tutkijapositiota ja tutkimukseni eettisyyttä. Olen pohjakoulutukseltani YTM sosiaalipsykologi (valmistuin 2008) ja työskennellyt koulukuraattorina lähes 11 vuotta. Aloitin aikanaan kuraattorina Lohjalla äitiyslomasijaisena ja jatkoin tämän jälkeen Kirkkonummelle. Kirkkonummen äitiyslomasijaisuuden jälkeen sain viran Helsingin ranskalais-suomalaisesta koulusta, joka on yli 900 oppilaan ja opiskelijan yhtenäiskoulu. Pisimmän työjaksoni tein ensin Helsingin ranskalais-suomalaisessa koulussa, missä työskentelin neljä vuotta ja sen jälkeen siirryin nykyiseen työpaikkaani Helsingin Suomalaiseen Yhteiskouluun (SYK). SYK:ssa olen työskennellyt nyt lähemmäs viisi vuotta. Minulla on kertynyt työkokemusta kuraattorina niin kunta-, kaupungin-, valtion kuin yksityisen sektorin puolelta. Lisäksi olen toiselta ammatiltani erityistason voimavarakeskeinen perheterapeutti, johon valmistuin vuonna 2014. Pääkouluttajana minulla oli lapsi- ja perhepsykoterapeutti sekä työnohjaajakouluttaja Pekka Holm Dialogic Oy:stä (2011-2014). Holm on alun perin pohjakoulutukseltaan sosiaalityöntekijä. Olen tehnyt perhe- ja kuntoutuspsykoterapeutin työtä säännöllisesti koulun ulkopuolella keväästä 2015 lähtien. Tässä taustakuvailussani tulee mielestäni selkeästi näkyväksi syy, miksi olen kiinnostunut koulun sosiaalityössäkin ratkaisu- ja voimavarakeskeisestä työskentelystä.



Oma tutkijapositioni tulee selkeästi näkyväksi, kun tutkin omaa työskentelyäni asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Tutkimuksessani tulee näkyväksi oma työhistoriani, työkokemukseni kuraattorina ja perheterapeuttina sekä näihin ammatteihin liittyvä ajatus- ja arvomaailmani. Olennaista on pohtia sitä, miten oman työni tutkiminen ja sen kehittäminen onnistuvat itseltäni sekä miten eettisesti, rehellisesti ja avoimesti pystyn itseäni tutkimaan ja analysoimaan. Lisäksi on huomioitava, että olen suorittanut kyselytutkimukseni omille asiakkaille ja heidän vanhemmilleen sekä omille pedagogisille ja ohjauksellisille yhteistyökumppaneille eli päivittäisille työ- ja koulukollegoilleni, jolloin on huomioitava myös asiakaslakiin, vaitiolovelvollisuuteen ja koulun sisäiseen yhteistyöhön liittyvät seikat.

Etsiessäni tutkimuskirjallisuutta ja -aineistoa kuraattorityöstä, en löytänyt yhtään tutkimusta, jossa olisi ollut autoetnografista näkökulmaa kuraattorityöhön. Ainut lähiaikojen suomalainen sosiaalityön tutkimus, jonka löysin ja jossa on käytetty autoetnografista näkökulmaa, on Heli Virtasen Pro gradu ”Arvostava kohtaaminen sosiaalityössä – Autoetnografinen tutkimus palvelutarpeen arvioinnista” (2017). Lisäksi löysin Päivi Rissasen väitöskirjan ”Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta” (2015), joka käsittelee otsikon mukaisesti tutkijan omaa sairastumis-, sairaala- ja kuntoutumiskokemuksia. Koska halusin tutkia omien asiakkaiden ja yhteistyökumppaneitteni kokemuksia ja näkemyksiä minun kanssani yhteistyöstä, tarkoitti se myös väkisin sitä, että minun piti pohtia ja tutkiskella itse itseäni. Rissasen tutkimuskuvailuissa mennään hyvin rehellisesti ja syvälle itse itsensä tutkimiseen, jonka vuoksi valitsin hänet yhdeksi tutkimusviitattavista.

Rissasen (2015, 15-60) tutkimuskuvailujen mukaan autoetnografialla tarkoitetaan tutkijan itsereflektiota eli tutkimusta, arviointia ja pohdintaa tutkijasta itse itsestään. Alun perin autoetnografialla tarkoitettiin etnografien tapaa kirjoittaa teksteihinsä omaelämäkerrallista aineistoa. Nyt myöhemmin se on laajentunut käsittämään hyvinkin erilaisia lähestymistapoja. Autoetnografian keskeisenä lähtökohtana ja aineistona ovat tutkijan omat kokemukset ja itsereflektio eli tietoisuus itsestä, itsehavainnointi, mahdollinen omaelämäkerrallisuuden hyödyntäminen sekä omasta kokemuksesta raportointi. Hänen kuvailujensa mukaan itserefleksion ja oman kokemuksen hyödyllisyydestä huolimatta omakohtainen kokemus, subjektiivinen adekvaattius tai tietynlainen arkiesiymmärrys tuovat omat ongelmansa, kuten vaikeuden olla analyttinen sekä löytää tutkittavien ilmiöiden keskeiset piirteet tai olemus. Tästä syystä analyttinen etäännyttäminen ja tulkitseminen ovat olennaisia. Etäännyttäminen tarkoittaa Rissasen mukaan tutkijan älyllistä kykyä irrottautua tunne-elämästään, jolloin hän lakkaa tuntemasta yhteenkuuluvuutta tutkimuksen kohteiden kanssa. Hän näkee tärkeänä sekä kyvyn eläytyä ja ymmärtää tutkittavia ja heidän kokemuksiansa että analyttisen etäännyttämisen ja

tulkittamisen. Toisin sanoen tutkijan on kyettävä liikkumaan eläytymisen ja etäännyttämisen välillä lankeamatta sitoutuneisuuteen, eli tarvitaan kokonaisvaltaista eläytymistä, irtautumista ja kykyä eritellä asioita. Rissanen toisaalta myös toteaa, että kun on kyse myös omien kokemusten tutkimisesta, tutkijan rooli sekoittuu rooliin tutkittavana ja tutkimuksesta tulee tällöin väistämättä subjektiivinen. Hän myös näkee tällaisen henkilökohtaisen ulottuvuuden kuuluvan joka tapauksessa laadulliseen tutkimukseen ja tutkimuksen olevan aina tekijänsä näköistä.

Omaa tutkimusasetelmaani voi pitää kaksitasoisena. Ensimmäisellä tasolla tarkastelen kyselyiden avulla oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden asiakas- ja yhteistyökokemuksia minun kanssani SYK:ssa. Toisella tasolla tarkastelen omaa työskentelyäni kuraattorina tutkittavieni palautteiden, itsereflektion ja etäännyttämisen avulla. Tutkittavien vastaukset ovat toimineet suurena apuna itsereflektiossani. Tutkittavien kokemuskuvailujen ja palautteiden avulla olen saanut selkeämpää kuvaa siitä, minkälaisena tutkittavat näkevät ja kokevat yhteistyön kanssani, missä asioissa olen tutkittavien kuvailujen mukaan onnistunut ja missä on kehitettävää sekä mitä pitäisi jatkossa tehdä samalla tai eri tavalla. Koska ei ole vastaavaa autoetnografista kuraattorityötutkimusta, oli haastavaa tehdä tällaista tutkimusta, kun ei ole suoraa vertailukohtaa muihin tutkimuksiin. Uskon kuitenkin vakaasti tästä tutkimuksen tekemisestä olleen minulle tulevaisuudessa asiakastyön tekemiseen suurta hyötyä. (em., 11-31.)

Niin kuin kaikissa laadullisissa kyselytutkimuksissa, myös minun tutkimuksessani on epävarmuustekijöitä ja eettisiä puolia, joita on olennaista pohtia. Pohdin ensiksi tutkittavieni osallistumisen vapaaehtoisuutta, toiseksi tutkimuskohteiden rajausta ja valintoja, kolmanneksi tutkimuskohteiden anonyymiteettia ja neljänneksi tutkittavieni vastausten luotettavuutta. Viimeisenä pohdin myös valintaani tehdä tutkimusta autoetnografisesta näkökulmasta. Tutkimukseni luotettavuutta pohdin tarkemmin tutkimustulosten ja -analyysin jälkeen.

Olen pitänyt ensisijaisena asiana sitä, että oppilaat, opiskelijat, vanhemmat ja koulun sisäiset yhteistyökumppanit ovat osallistuneet kyselyyni vapaaehtoisesti, ilman palkitsemista tai pakkoa. Mietin jo alkujaan, että jos alan palkitsemaan tavalla tai toisella tutkittavia, tuntuu se ensinnäkin eettisesti kyseenalaiselta ja lisäksi voisi vinouttaa tutkittavieni vastauksia. Ajankohdallisesti ja tutkimusteknisesti oli kätevää, että pystyin mm. tapaamisten ja puhelinkeskustelujen yhteydessä muistuttamaan ystävällisesti kyselyvastausten palauttamisesta, varsinkin lukuvuoden päättyessä. Toisaalta kun on kyse pitkään asiakkaina olleista oppilaista ja opiskelijoista sekä heidän vanhemmistaan, on kuitenkin rehellisesti mietittävä, ovatko he todella kokeneet osallistumisensa tutkimukseeni täysin vapaaehtoisena, samoin yhteistyökumppanit. Ehkä pyyntöni oli vaikeaa antaa kieltävää vastausta. Ehkä osalla oppilaista, opiskelijoista, vanhemmista ja yhteistyökumppaneista kyse on ollut kovasta

halusta auttaa ja edistää tutkimukseni tekemistä huolehtien siitä, että he voivat jatkossakin asioida minun kanssani. Ehkä osa on halunnut nimenomaan miellyttää minua, ehkä osa on kokenut osallistumisensa pakollisena, koska he ovat voineet ajatella kieltäytymisen johtavan työskentelysuhteen katkeamiseen tai että he jäävät minun silmissäni negatiiviseen valoon, vaikka näin ei minun puoleltani olisikaan. Toisaalta oli oppilaita, opiskelijoita ja vanhempia (kaiken kaikkiaan 11), jotka eivät vastanneet kyselyyni joko ehtimättömyyttään tai haluttomuuttaan kevään lopulla 2019. Osalla oli selkeästi myös sellaiset elämänolosuhteet, että ymmärrän vastaushaluttomuuden täysin. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191.)

Koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kohdalla jouduin miettimään tarkkaan, miten rajaan ja keitä voin pyytää kyselyyni mukaan. Kuraattorina teen paljon yhteistyötä kouluni psykologin ja terveydenhoitajien (peruskoulu- ja lukioterveystenhoitaja) kanssa (ks. myös Sipilä-Lähdekorpi 2004, Pippuri 2015 ja Backlund 2007). Kiireellisissä ja akuuteissa mielenterveyshuolissa oppilaiden ja opiskelijoiden osalta olen tehnyt säännöllistä yhteistyötä myös koululääkärin kanssa. Mielelläni olisin ottanut heidätkin mukaan tutkimukseeni, mutta kun keskustelimme kyselystäni ja tutkimuksestani tarkemmin, he kokivat hankalaksi osallistua, koska heidän vastauksensa olisivat olleet selkeästi tunnistettavia. Olin tästä asiasta heidän kanssaan samaa mieltä ja näin parhaaksi rajata heidät ulkopuolelle. Lisäksi mietin rehtoreita, mutta hekin olisivat olleet helpommin tunnistettavia. Sitten eturistiriitaa olisi tullut myös siitä, että vararehtori oli minun esimieheni kevään 2017 ja kevään 2019 välisenä aikana. Päädyin rajaamaan koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden tutkimisen opettajiin, erityisopettajiin ja opinto-ohjaajiin, koska heidän kanssaan koulukollegiaalisen yhteistyön lisäksi on ollut myös selkeästi heitä ohjaavia ja auttavia työskentelyhetkiä (mm. konsultaatio). Heidä tutkiessani tulee näkyväksi sekä kuraattorityöni yksilökohtainen että yhteisöllinen opiskeluhoitotyö.

Kun puhutaan ja arvioidaan tarkemmin tutkittavieni anonymiteettia kyselyvastauksissa, ei täyttä anonymiteettia ole olemassa minun suuntaani. Muistan selkeästi, keitä olen kysynyt ja pyytänyt tutkimukseeni mukaan, eli he ovat olleet minulle selkeästi tunnistettavia kyselytuloksia käsitellessäni. Olen pitänyt kuitenkin siitä parhaani mukaan huolen, että tutkittavat eivät ole tunnistettavia tutkimuksen lukijoille. Kaiken kukkuraksi moni voi pitää kyseenalaisena ratkaisuna tutkia omia asiakas- ja yhteistyösuhteita omalla työpaikallaan. Tästä herääkin sekä eettinen että käytännöllinen kysymys: olisiko minun ollut parempi tutkia toisen koulun kuraattoria tai useiden muiden koulujen kuraattoreja sekä heidän asiakas- ja yhteistyösuhteitansa? Mielestäni tällainen tutkimusasetelma voi tuntua myös kiusalliselta ja kollegiaaliselta urkkimiselta; tällainen tutkimus voisi herättää pohdintaa siitä, minkälaisessa valossa esitän tulokset toisen kollegan työstä, joka taas voisi herättää ikävää vertailutilannetta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191.)

On myös otettava huomioon, että kaikkien kyselyyn vastanneiden osalta ei voi saada täyttä varmuutta siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseeni: ovatko he pyrkineet vastaamaan kyselyyni huolellisesti ja rehellisesti, vai onko esim. vastauksia suodatettu tai kaunisteltu, koska minä itse työntekijänä olen suorittamassa aineiston keruun ja tutkimuksen tekemisen. Vaikka kyselylomakkeita antaessani ja lähettäessäni kerroin tutkittaville lyhyesti tutkimukseni ideasta ja tarkoituksesta sekä pyysin heitä vastaamaan mahdollisimman rehellisesti, voi silti olla, että monelle tutkimukseni tarkoitus ja kyselyni kysymykset ovat jääneet epäselväksi (annoin saatekirjeen tutkimuslupalomakkeen ja -kyselyn kanssa). Lisäksi he ovat voineet vastata tutkimuskysymyksiini yliasiallisesti suodattaen tai kaunistellen todellisuutta. Tästä kaikesta huolimatta minun on pitänyt lähteä siitä oletuksesta, että minulle annetut vastaukset ovat rehellisiä ja huolellisia, niin kuin yleensä kasvokkai- sessa asiakastyöskentelyssäkin. Muuten tutkimukseni tulosten käsittely ja analysointi olisi ollut täysin mahdotonta. (em.)

Olennaista on vielä näin lopuksi miettiä, miten paljon pystyin kyselytuloksia tulkitsemaan ja analysoimaan sekä eläytyen että etääntyen ilman, että kuvailuissa näkyi – ainakaan liiallisesti – oma subjektiivinen kokemukseni. Toisaalta subjektiivisuutta on ollut tässä tutkimuksessa mahdotonta välttää ja se on hyväksyttävä osaksi tätä tutkimusta. Tutkin kuitenkin työskentelyäni sekä sisä- että ulkopuolelta. Eläytymistä ja etääntymistä pohdittaessa herää väkisinkin yksi kysymys: pystyinkö ammatillisesti – ja osittain myös henkilökohtaisella tasolla – avaamaan itseäni tutkimuksen näkökulmasta, vai jäikö minulle paljon sokeita alueita, joita en osannut tai pystynyt katsomaan, kun on kyse itse itsestäni? Tätä pystyy ainoastaan lukija arvioimaan. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Rissanen 2015, 52-60.) Seuraavaksi neljännessä luvussa siirryn tarkemmin tutkimustuloksiini ja niiden analysointiin.

## 4. KOULUKURAATTORIN TYÖ SYK:SSA SEKÄ ASIAKAS- JA YHTEISTYÖKOKEMUKSET RATKAISU- JA VOIMAVARAKESKEISEN ASIAKASTYÖSKENTELY-PROSESSIN AVULLA

Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksiani tutkimuskysymysten pohjalta, jotka olen jakanut kahteen kysymysosa-alueeseen: ensin tulevat standarditutkimuskysymykset ja sen jälkeen vapaamuotoista kuvailu- ja palauteosuutta koskevat tutkimuskysymykset ja niiden tulokset. Tärkeimmät standarditutkimuskysymykset ovat: 1. Minkälaisissa tilanteissa on otettu yhteyttä kuraattoriin? 2. Kuka on useimmiten yhteydenottajana? 3. Miten paljon kuraattorityöhön liittyy yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa? 4. Miten kuraattori on tavoitettavissa koululla? Tärkeimmät tutkimuskysymykset kuvailu- ja palauteosuudessa ovat: 1. Miten paljon sanallista palautetta ja kuvailua on yleensä annettu? 2. Minkälaisina kuraattorikäynnit ja yhteistyö on koettu? 3. Miltä kuraattorikäynnit ovat tuntuneet? Ensin tarkastelen oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien sekä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden standardikysymystuloksia, ja tämän jälkeen kaikkien tutkittavien vapaamuotoisia kuvailu- ja palautevastauksia hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tulosten esittelyssä on elementtejä myös määrällisestä sisällönanalyysista tai sisällön erittelystä, kun havainnollistan tuloksia myös taulukomallalla vastausmääriä sekä erilaisten sanojen ja lausesisältöjen määriä. Kaikki taulukot löytyvät tekstin lopusta liitteistä. Tutkimustulosten analyysissa tulen ensisijaisesti keskittymään vapaamuotoisiin kuvailu- ja palautevastauksiin.

### 4.1 Tutkittavieni standardikysymystulokset

Pyysin noin kahden vuoden, eli kevään 2017 ja kevään 2019 välisenä aikana kaikkiaan 60 henkilöä osallistumaan kyselyyni. Otin kyselytutkimustani varten reilusti aikaa kerätä vastauksia, koska ajattelin yhden lukukauden tai lukuvuoden olevan liian lyhyt aika saada tarpeeksi vastauksia. Valitsin kysyä nimenomaan sellaisia oppilaita, opiskelijoita, vanhempia sekä koulun sisäisiä yhteistyökumppaneita (opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat), joiden kanssa on ollut enemmän tai vähemmän säännöllisiä tapaamisia ja yhteistyötä pidempiaikaisesti (mm. oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhem-

pien kanssa on ollut säännöllisiä yhteistapaamisia, yhteistyökumppaneiden kanssa on tehty joko opiskeluhuollollista tai ainakin oppilasryhmiin liittyvää yhteistyötä). Lopulta Pro gradu -kyselyyni vastasi yhteensä 49 henkilöä kevään 2019 loppuun mennessä. Osa oppilaista ja opiskelijoista joko jätti vastaamatta tai eivät ehtineet vastata, samoin yksittäiset vanhemmat. Sekä peruskoulu- että lukioikäisistä oppilaista ja opiskelijoista yhteensä seitsemän jätti vastaamatta (peruskoulu: 3, lukio: 4), sekä peruskoulu- että lukioikäisten äitien vastauksia jäi uupumaan molempia kaksi, eli yhteensä neljä. Kaikki kysymäni koulun sisäiset yhteistyökumppanit vastasivat kyselyyni.

Vastaamatta jääneiden joukossa oli peruskoulu- ja lukioikäisiä oppilaita, joiden kohdalla oli mm. tiukkoja lastensuojelullisia huolia, vakavia mielialaoireita, äkillinen kuolemantapaus sekä sairastumisia perheessä sekä muita perhehuolia. Koska kyselytutkimukseeni osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, koin näissä tilanteissa jopa ymmärrettäväksi sen, että vastauksia ei haluttu tai ehditty antaa enkä itse kokenut asialliseksi lähteä kyselemään kovasti perään, kun oli muuta työskentelytarvetta. Varsinkin lastensuojelullinen yhteistyö herättää monenlaisia tunteita perheissä, niin hyvässä kuin pahassa. Tämän puitteissa kyselytutkimukseeni osallistuminen voi tuntua niin oppilaista kuin heidän vanhemmistaan liian henkilökohtaiselta ja ehkä jopa tunkeilevalta, erityisesti tilanteissa, joissa olemme olleet erimielisiä lapsen edusta. Vaikka kyselytutkimusaineiston keruu on toki ollut minulle tärkeää, näin kuitenkin ensisijaisena asiana asioida ja työskennellä mahdollisimman eettisesti ja hienotunteisesti oppilaiden ja vanhempien kanssa edellä mainitut tapahtumat huomioiden.

Lähden ensimmäisenä tässä luvussa käymään tarkemmin läpi oppilaiden ja opiskelijoiden, vanhempien sekä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden standardikysymysvastauksia. Oppilaiden ja opiskelijoiden vastaukset koskevat standardikysymyksiä 1.-7., vanhempien 1.-6. ja yhteistyökumppaneiden 1.-3. Standardikysymysoisuuden jälkeen pureudun tarkemmin kaikkien vastanneiden vapaamuotoisiin kuvailu- ja palauteosuuksiin, joka on viimeinen kysymysoisuus lomakkeessa: oppilailla ja opiskelijoilla kysymyskohta 8., vanhemmilla kysymyskohta 7. ja yhteistyökumppaneilla kysymyskohta 4. Lähden ensin vertailemaan oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien vastauksia keskenään, koska suurin osa standardikysymyksistä on heidän kohdallaan samanlaisia. Lisäksi heidät on mielestäni mielekästä niputtaa yhteen, koska he ovat ensisijainen kohderyhmä, johon kuraattorin apu, tuki ja ohjaus kohdistuvat. Kuraattorin tavoitettavuus on ainoa standardikysymyskohta, jonka esitän ainoastaan oppilaille, opiskelijoille ja yhteistyökumppaneille, koska he ovat ensisijaisesti paikalla koulussa joka arkipäivä, toisin kuin vanhemmat. Tämä on ainut vertailukohta standardikysymyksissä, jossa vanhemmat jäävät ulkopuolelle.

Standardikysymykset eivät kerro vain tutkittavieni vastausten pohjalta heidän perustietojaan (ikä, luokka, rooli/ammatti jne.). Standardikysymyksissä erityisesti syyt kuraattorityöskentelyyn sekä mahdollinen yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella antavat jo alkuun kuvaa kuraattorityön moninaisuudesta ja tekevät näkyväksi ne erilaiset oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden elämäntilanteet ja yhteistyöolosuhteet, missä kuraattorin apua SYK:ssa on kaivattu. Lisäksi tutkittavieni standardikysymysvastaukset selkeyttävät vapaamuotoisia kuvailu- ja palautevastauksia, ja nämä yhdessä muodostavat kokonaisuuden ja tietynlaisen asiakasprosessikuvauksen tai -tiivistelmän.

#### 4.1.1 Oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien tulokset

Lähden ensin liikkeelle iästä, eli minkäikäisenä oppilas tai opiskelija on hakeutunut kuraattoritapaamiseen ja mistä syystä. Käyn nämä kategoriat läpi myös vanhempien osalta. Sen jälkeen lähden tarkastelemaan oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien vastauksissa sitä, miten he ottivat yhteyttä kuraattoriin, kuraattoritapaamisten kestoja, yhteistyötä koulun sisällä tai ulkopuolella sekä miten oppilaat ovat kokeneet, että minut tavoittaa koulussa. Loppupuolella, seuraavassa alaluvussa (4.2), kerron tarkemmin yhteistyökumppaneiden standardikysymysvastauksista, eli heidän syistänsä tehdä yhteistyötä kanssani sekä kokemuksesta, miten minut on tavoittanut koulussa.

##### 4.1.1.1 Oppilaiden sukupuoli- ja ikäjakauma

Kyselyyn vastanneita oppilaita ja opiskelijoita on yhteensä 22 (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 1 liitteistä), joista tytöiksi identifioituvia on eniten, eli yhteensä 16 ja pojiksi identifioituvia kuusi (yksi vastaajista on transsukupuolinen nuori). Yleisesti tilastojeni mukaan tyttöjen ja poikien asiakasprosenttisuhdeluku on ollut vuosia noin 60/40, eli minun luona on käynyt enemmän tyttöjä kuin poikia. Lukuvuonna 2018-2019 Aura-asiakastilastojeni mukaan on tapahtunut vielä voimakkaampi käänne tyttöasiakkaiden suuntaan: asiakkaistani peräti 73% ovat olleet tyttöjä SYK:ssa (Aura-asiakastietojärjestelmä). Tässä on toki hyvä huomioda se, että SYK:ssa tyttöjä on huomattavasti enemmän kuin poikia. Verrattaessa mm. Pippurin (2015, 48-76) tutkimustuloksiin minun tilastot ja tutkimustulokseni ovat erilaiset: Pippurin tutkimusaineistossa 55% oli poikia ja 45% tyttöjä yksittäisessä Espoon peruskoulussa.

Tyttöjen ikä vaihtelee tutkimustuloksissani 10-vuotiaasta 20-vuotiaaseen, eli peruskoulun 3.luokasta lukion loppuun saakka (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 2). Poikien ikä vaihtelee 11-vuotiaasta 18-vuotiaaseen, eli peruskoulun 5.luokasta lukion loppuun saakka. Peruskouluikäisiä oppilaita oli yhteensä 12 ja loput 10 ovat lukiolaisia. Suurin osa (7/10) lukiovastaajista on SYK:n kansallisen lukion puolelta ja loput IB-lukiosta. Eniten vastauksia on tullut 18-vuotailta, sitten 16-, 14- ja 15-vuotailta. Yksi yläkouluikäinen poika on käynyt luonani sekä ala- että yläkouluikässä (! =5. & 8.lk.), joten hänen vastauksensa tulee esiin molemmissa ikä- ja luokkakategorioissa (ks. vanhempien taulukko 3). Mielenkiintoinen seikka on se, että yhtään 6.luokkalaista eli noin 12-13v. peruskouluikäistä oppilasta ei osallistunut kyselyyni, vaikka heidän ikäisiä on ollut lukuvuoden aikana asiakkainani. Heidän kanssaan työskentely on ollut lyhytaikaista ja enemmän luokkapainotteista työtä, tai sitten yksittäisten oppilaiden kohdalla on ollut moniammatillista oppilashuoltotyötä, jossa varsinaiset asiakas- ja hoitotapaamiset ovat keskittyneet koulun ulkopuolelle.

Kyselyyn vastanneita vanhempia on yhteensä 15, joista äitejä on 10 ja isejä viisi (ks. vanhempien taulukko 3). Vanhemmista usein jompikumpi vastasi kyselyyn, joko äiti tai isä, useimmiten äiti, niin kuin vastausten määrästä voi päätellä. Kyselyyn vastanneita pariskuntavanhempia oli kolme (äiti-isä), joista yksi pariskunta on vastannut yhteisesti samalle kyselylomakkeelle. Kyselyyn vastanneiden vanhempien lasten ja nuorten ikä vaihteli 10-vuotiaista 18-vuotiaisiin, peruskoulun 3.luokasta lukion ensimmäiseen luokkaan asti. Suurin osa kyselyvastauksista on peruskouluikäisten lasten vanhemmilta, kaksi on lukioikäisten vanhemmilta. Yhden täysi-ikäisen lukiolaisen vanhempi (isä) vastasi kyselyyn, mutta hänen lapsensa ei ehtinyt vastata kyselyyn. Kyseinen nuori on erinäisten elämäntapahtumien ja olosuhteiden vuoksi vasta lukion ensimmäisellä luokalla, vaikka on ehtinyt kyselyn aikaan täyttää 18 vuotta. Osan alaikäisten lukiolaisten sekä täysi-ikäisten lukiolaisten vanhemmat eivät osallistuneet kyselyyni, koska suurimman osan lukiolaisten kanssa olen tehnyt yhteistyötä vain opiskelijan kanssa. Täysi-ikäiset lukio-opiskelijat vastaavat koululainsäädännön puitteissa pääsääntöisesti yksin omasta koulunkäynnistään ja opiskelijahuoltopalveluiden käyttämisestä (Lukiolaki 714/2018; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

#### 4.1.1.2 Syyt kuraattoritapaamisiin

Syistä, miksi oppilas tai opiskelija on hakeutunut kuraattoritapaamiseen minun kanssani, syntyi yhteensä 21 syykategoriaa (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 4): stressi, väsymys tai uupumus, suoriutumispaineet, psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu (masennus, ahdistus, paniikkikohtaukset, mielialanvaihtelut, jännityspäänsäryt ym.), tunne-elämänvaikeudet (esim. yleinen paha mieli



tai paha olla), tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta, yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa (esim. lastensuojelu, nuorisoasema, psykiatria), sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat (kaverisuhteet, koulukiusaaminen, seurustelu), yksinäisyys ja näkymättömyys, perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet (riidat, erimielisyys, vanhempien ero), perhehuolien vaikutus koulunkäyntiin, elämänmuutokset ja muut elämänasiat (useita asioita ja muutoksia samaan aikaan), onnettomuus- ja kuolemantapaus, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat, koulumotivaatio- tai koulunkäyntivaikkeudet, käytöspulmat, sopeutumisvaikeudet (esim. koulukulttuuri), itsenäistyminen, taloudellinen tuki (Kela) ja opiskelija-asunnon haku (Hoas) sekä yleinen ohjaus ja neuvonta (koskien koulunkäyntiä tai koulun ulkopuolisia asioita kuten vapaa-aikaa ja harrastuksia). Edellä mainituissa syykategorioissa on yhtäläisyyksiä mm. Pippurin (2015, 48-76) ja Sipilä-Lähdekorven (2004, 122-123) tutkimustulosten kanssa koskien peruskouluikäisiä, paitsi minun syykategorioissa ei ole oppimiseen, opetuksen järjestämiseen tai lailla rangaistavaan tekoon liittyviä syitä eikä Pippurin tai Sipilä-Lähdekorven tuloksista löydy mm. itsenäistymiseen, taloudelliseen tukeen tai opiskelija-asunnon hakuun liittyviä syykategorioita, koska heidän tutkimukset eivät koskeneet lukioikäisiä.

Minun aineistossani eniten mainintoja tulee psyykkiseen ja/tai psykosomaattiseen oireiluun, perheeseen ja kotioloihin liittyviin asioihin ja huoliin sekä stressiin. Yhteisiä syykategorioita sekä tytöillä että pojilla olivat stressi, psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu, tieto koulun ulkopuolisesta tuesta, suoriutumispaineet, perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet sekä yleinen ohjaus ja neuvonta. Psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu sekä perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet koskivat sekä alakoulu-, yläkoulu- että lukioikäisiä, ja stressi koski sekä yläkoulu- että lukioikäisiä. Suoriutumispaineet mainittiin ainoastaan yläkouluikäisillä ja tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta lukioikäisillä. Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat, perhehuolien vaikutus koulunkäyntiin, tunne-elämänvaikeudet, yksinäisyys ja näkymättömyys, elämänmuutokset ja muut elämänasiat, onnettomuus- ja kuolemantapaus, yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa, taloudellinen tuki (Kela) ja opiskelija-asunnon haku (Hoas) sekä itsenäistyminen ja sopeutumisvaikeudet mainittiin niin alakoulu-, yläkoulu- kuin lukiolaistyttyjen kuvauksissa. Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat mainittiin kaikenikäisillä tytöillä (ks. Pippuri 2015, 48-76). Sekä alakoulu- että yläkouluikäisillä tytöillä mainittiin tunne-elämänvaikeudet. Yläkoulu- ja lukioikäisiä tyttöjä koski yksinäisyys ja näkymättömyys, elämänmuutokset ja muut elämänasiat sekä yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa. Perhehuolien vaikutus koulunkäyntiin, sopeutumisvaikeudet, itsenäistyminen sekä taloudellinen tuki (Kela) ja opiskelija-asunnon haku (Hoas) koskivat ainoastaan lukioikäisiä tyttöjä. Onnettomuus- ja kuolemantapaus koski ainoastaan yksittäisiä alakouluikäisiä tyttöjä. Lisäksi on

hyvä huomioida, että useissa tapauksissa oppilas tai opiskelija on voinut tulla joko tietyllä yksittäisellä syyllä luokseni, mutta työskentelysyy on voinut muuttua matkan varrella, tai työskentelytarvetta on voinut olla alun perin monesta syystä (myös Pippuri em.). Varsinkin pidemmissä kuraattorikontakteissa työskentelysyyt voivat muuttua ja elää moneen suuntaan lukuvuosien aikana.

Koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikkeudet, käytöspulmat, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat, stressi, psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu, tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta, suoriutumispaineet, yleinen ohjaus ja neuvonta sekä väsymys tai uupumus koskivat kaiken ikäisiä poikia. Pelkästään koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikkeudet, käytöspulmat, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat sekä väsymys tai uupumus koskivat vain poikien vastauksia. Koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikkeudet koskivat sekä yläkoulu- että lukioikäisiä poikia. Käytöspulmat koskivat ainoastaan alakoulu- ja yläkouluikäisiä poikia, joka on yhdenmukainen tulos Pippurin (em.) tutkimustulosten kanssa. Perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat, suoriutumispaineet sekä väsymys tai uupumus koskivat yksittäisiä yläkouluikäisiä poikia. Yksittäistä lukiolaispoikaa koski yleinen ohjaus ja neuvonta sekä tieto koulun ulkopuolisesta tuesta. Pippurin (em.) tutkimustulosten mukaan pojilla kuraattorikontakti liittyi suurimmassa osassa tapauksista ensisijaisesti käytösongelmiin ja tytöillä nimenomaan sosiaalisiin ongelmiin. Pippuri toteaa molempiin syihin olevan tärkeää puuttua ajoissa, koska nuorten pitkittäistutkimuksissa nimenomaan pitkään jatkuneet sosiaaliset ongelmat ja käytösongelmat muodostavat syrjäytymisriskin alkujuuret.

Vanhempien vastauksissa oli melko yhdenmukaiset syykategoriat kuin oppilailla ja opiskelijoilla, mutta joitakin yksittäisiäkin eroja oli. Koska äitien vastauksia oli enemmän, myös heillä syykategorioita oli enemmän kuin isien vastauksissa (ks. vanhempien taulukko 5 & 6). Lisäksi kyselyvastauksissa tuli esiin, että erityisesti poikien vastauksissa tulee heidän omien vanhempiensa vastauksiin verrattuna vähemmän syitä, erityisesti äidit kuvailivat enemmän syitä tulla kuraattorille omien poikiensa osalta kuin pojat itse. Myös äitien ja tyttärien syykategoriat saattoivat olla hieman erilaisia, esim. äidit saattoivat kertoa syitä olevan vähemmän tai enemmän, samoin tyttäret. Verrattuna oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksiin äitien syykategoriat omien lastensa osalta osuivat melko hyvin samoihin ikin ja luokka-asteisiin, ehkä yksittäisiä pieniä eroja huomioon ottaen, liittyen myös keston. Esim. yhdessä tyttöoppilaan kuvauksessa hän kuvailee kuraattorikontaktin alkaneen opettajan, erityisopettajan ja terveydenhoitajan aloitteesta, kun taas äiti kuvailee kontaktin alkaneen oppilashuoltoryhmästä. Samainen nuori kuvaili kuraattorikontaktin kestäneen yli vuoden, kun taas hänen äitinsä kuvailee yhteistyön kestäneen noin vuoden.

Äitien syykategorioita on kaiken kaikkiaan 11: lasten sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat (kaverisuhdevaikeudet, koulukiusaaminen, sosiaalinen jännittäminen), lapsen psyykkinen vointi ja oireilu, lapsen tunne-elämänvaikeudet (esim. paha mieli), perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet, onnettomuus- ja kuolemantapaus perheessä, lapsen koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet, lapsen käytöspulmat, lapsen väsymys tai uupumus, lapsen päihteiden tai tupakkatuotteiden käyttöön liittyvät asiat, nuoren itsenäistyminen sekä taloudellinen tuki (Kela). Eniten mainintoja tulee äideillä lapsen psyykkiseen vointiin ja oireiluun, lasten sosiaalisiin suhteisiin ja niihin liittyviin pulmiin sekä perheeseen ja kotioloihin liittyviin asioihin ja huoliin. Perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet sekä lasten sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat ilmenivät äitien vastauksissa sekä alakoulu- että yläkouluikäisillä tytöillä ja pojilla. Äitien vastauksissa lapsen psyykkinen vointi ja oireilu mainitaan vain alakoulu- ja lukioikäisellä tytöllä. Äitien vastauksissa onnettomuus- ja kuolemantapaus mainitaan kahdella alakouluikäisellä tytöllä, tunne-elämänvaikeudet ainoastaan yhdellä alakouluikäisellä tytöllä sekä itsenäistyminen ja taloudellinen tuki (Kela) mainitaan ainoastaan lukioikäisellä tytöllä. Äitien vastauksissa poikia koskee ainoastaan koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet (alakoulu), käytöspulmat (ala- ja yläkoulu), väsymys tai uupumus (yläkoulu) sekä päihteiden tai tupakkatuotteiden käyttöön liittyvät asiat (yläkoulu).

Myös isien syykategoriat saattoivat vaihdella hieman omien lastensa osalta ja äitien vastauksiin verrattuna, mutta isien vastauksissa tuli kaksi uutta syykategoriaa mukaan: jaksaminen ja murrosikä. Isien syykategorioita on yhteensä kahdeksan: lapsen psyykkinen vointi ja oireilu, lapsen koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet, lapsen käytöspulmat, lapsen tunne-elämänvaikeudet, lapsen sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat (kaverisuhdevaikeudet, sosiaalinen jännittäminen), lapsen elämänmuutokset, lapsen jaksaminen ja nuoren murrosikä. Jaksamista ja murrosikää ei näillä sanoilla mainita oppilaiden, opiskelijoiden tai äitien syykategorioissa. Isien vastauksissa kaikki muut syykategoriat koskivat sekä alakoulu-, yläkoulu- ja lukioikäisiä tyttöjä ja poikia, paitsi tunne-elämänvaikeudet koskivat ainoastaan yhtä alakouluikäistä tyttöä. Ainut syykategoria, joka mainitaan isien vastauksissa sekä alakoulu- että yläkouluikäisellä tytöllä ja lukioikäisellä pojalla, on psyykkinen oireilu ja jaksaminen. Isien vastauksissa koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet sekä murrosikä mainitaan yhdellä yläkouluikäisellä tytöllä, käytöspulmat mainitaan yhdellä yläkouluikäisellä pojalla ja elämänmuutokset yhdellä lukioikäisellä pojalla. Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat mainitaan isien vastauksissa ainoastaan yhdellä alakouluikäisellä tytöllä.

#### 4.1.1.3 Yhteydenotto kuraattoriin

Oppilaiden ja opiskelijoiden vastausten perusteella 10 (45%) otti itse yhteyttä kuraattoriin, loput 12 (54%) tulivat kuraattoritapaamisiin joko vanhempiensa tai koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden ehdotuksesta (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 7). Vaikka minun ja Pippurin (2015) tutkimusaineistojen välinen kokoero on huomattava, tulee kuitenkin tässä näkyväksi selkeä ero oppilaiden ja opiskelijoiden oma-aloitteisessa ohjautumisessa kuraattorille. Toki pitää huomioida, että minun aineistossani on huomattava määrä myös lukioikäisiä, jotka tulevat useammin oma-aloitteisesti kuraattorille kuin peruskouluikäiset. Suurin osa (60%) yläkoulu- ja lukioikäisistä tytöistä (13-18v.) otti itse yhteyttä kuraattoriin ja sopi ensimmäisen tapaamisen (ks. myös Pippuri 2015, 48-76). Yksi lukioikäinen tyttö (16v.) sopi ja tuli tapaamiseen yhdessä kaverinsa kanssa, yksi lukiolaistytty (18v.) tuli ensimmäisenä vuonna luokseni omaehtoisesti, mutta toisena vuonna minun pyynnöstäni.

Ei-omaehtoisesti (46%) tulleet tytöt olivat sekä alakoulu-, yläkoulu- että lukioikäisiä (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 8). Alakouluikäisillä tytöillä (10-12v.) joko äiti tai isä on ottanut yhteyttä minuun, yläkoulu- ja lukioikäisillä (15-20v.) oli vaihdellen yhteydenottajina opettaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja tai koulupsykologi. Enemmistö (83%) alakoulu-, yläkoulu- ja lukioikäisistä pojista (11-18v.) ei ottanut itse yhteyttä, ainoastaan yksi lukiolaispoika (18v.) otti itse yhteyttä minuun. Ala- ja yläkouluikäisillä pojilla (11-14v.) suurimmalla osalla (60%) yhtenä yhteydenottajana on ollut vanhemmat tai jompikumpi vanhemmista sekä opettaja (sekä ala- että yläkouluikäisellä). Yhdellä yläkouluikäisellä pojalla (13v.) yhteydenottajana on ollut vararehtori ja yhdellä lukioikäisellä (18v.) opinto-ohjaaja.

Vanhempien vastausten perusteella selkeä vähemmistö (20%) heidän lapsistaan otti itse yhteyttä minuun, joka on melko yhdenmukainen tulos pieneksi aineistoksi Pippurin (em.) tutkimustulosten kanssa (ks. vanhempien taulukko 9). Pippurin tutkimustulosten mukaan kuraattorille ohjautui itsenäisesti ainoastaan 7% oppilaista ja niistäkin suurin osa tyttöjä. Minun aineistossani ainoastaan kaksi lukioikäistä tyttöä ja poikaa (16-18v.) sekä yksi yläkouluikäinen (13v.) on ottanut itse yhteyttä minuun, joka on johdonmukainen vastaus oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksiin verrattuna. Loput 11 lasta ja nuorta ovat ala- ja yläkouluikäisiä (10-15v.). Äitien vastauksissa yksi lukioikäinen tytär (16v.) sekä isien vastauksissa yksi yläkouluikäinen tytär (13v.) ja yksi lukioikäinen poika (18v.) ovat ottaneet itse yhteyttä minuun. Äitien vastausten perusteella alakouluikäisillä tyttärillä (10-12v.) yhteydenottajana on toiminut vanhemmat, yhdellä yläkouluikäisellä tyttärellä (15v.) vanhempien lisäksi myös luokkatoverit (ks. vanhempien taulukko 10). Äitien vastausten mukaan ala- ja yläkouluikäisillä pojilla (11-14v.) pääasiallisena yhteydenottajana on ollut vanhemmat ja heidän lisäksi opettaja tai

vararehtori. Isien vastausten perusteella kahdella alakouluikäisellä tyttärellä (10-11v.) yhteydenottajana on toiminut vanhemmat ja yhdellä yläkouluikäisellä pojalla (14v.) opettaja ja vararehtori.

#### 4.1.1.4 Kuraattoritapaamisten kesto

Kuraattoritapaamisten keston keskiarvoon tulee vinoumaa ei pelkästään suurempien tyttöjen vastausten määrän vuoksi, mutta myös yksittäisten peruskoulu- ja lukioikäisten oppilaiden, sekä tyttöjen että poikien, pidemmistä käyntikerroista (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 11). Niiden oppilaiden ja opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat käyneet luonani vuoden tai yli vuoden, olen laskenut minimitapaamiskerroiksi 1krt/kk. Pidempikestoissa tapaamisissa (vuoden tai yli) oppilas tai opiskelija on voinut alkuun käydä tiheästi luonani, esim. ensimmäiset 2-3 kertaa joka viikko, mutta sitten on voinut tulla pidempiä aikavälejä tai kokonaan taukoja tapaamisissa. Tapaamiset ovat näiden oppilaiden ja opiskelijoiden kohdalla jatkuneet uudelleen muutaman viikon tai muutaman kuukauden tauon jälkeen.

Peruskouluikäisten kuraattoritapaamisten keskiarvoksi tulee noin yhdeksän kertaa ja lukiolaisten noin seitsemän kertaa. Verrattuna mm. Pippurin (em., 48-84) tutkimustuloksiin omilla asiakkaillani käyntikertojen määrät ja keskiarvot ovat huomattavasti suuremmat; Pippurin tuloksissa oppilaiden käyntikertojen määrä on keskimäärin 3-5 kertaa. Peruskouluikäisten tyttöjen kuraattoritapaamisten keskiarvoksi tuli noin 10 kertaa ja lukiolaistyttyjen seitsemän kertaa. Peruskouluikäisten poikien kuraattoritapaamisten keskiarvoksi tuli noin yhdeksän kertaa ja lukiolaispoikien noin neljä kertaa. Peruskouluikäisistä tytöistä kolme on käynyt luonani noin 4-5 kertaa, viisi tyttöä on käynyt pidempään luonani, noin 6kk:sta 1,5 vuoteen, säännöllisesti. Lukioikäisten tyttöjen käyntikerrat vaihtelevat pääosin noin 4-10 kerran välillä, yksi tyttö on käynyt vuoden verran. Peruskouluikäisistä pojista kolme on käynyt luonani keskimäärin 2-5 kertaa, yksi poika on käynyt luonani enemmän tai vähemmän säännöllisesti kahden vuoden ajan. Lukioikäisistä pojista kaksi on käynyt luonani neljä kertaa.

Vanhempien vastaukset kuraattoritapaamisten kestosta vastasi pääosin oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksia (ks. vanhempien taulukko 12). Vanhempien vastausten kirjaamisessa pidemmissä oppilaiden käyntikerroissa (vuoden tai yli) otin saman logiikan keskiarvon laskemiseen kuin oppilailla. Keskiarvoon tulee jälleen vinoumaa äitien suuntaan heidän enemmistövästäustensa vuoksi ja lisäksi vastanneiden vanhempien lapset ovat pääosin peruskouluikäisiä. Myös vanhempien-

kin kirjauksissa yksittäisten oppilaiden ja opiskelijoiden pidemmät käyntikerrat sekä sukupuolijakauma vaikuttavat keskiarvoon. Lisäksi yksittäiset vanhemmat (yksi äiti ja kaksi isää) eivät osanneet arvioida tai muistaneet, kuinka monta kertaa heidän lapsensa on käynyt luonani, joten se vaikuttaa myös keskiarvon laskemiseen.

Vanhempien vastausten perusteella peruskouluikäisten oppilaiden käyntikertojen keskiarvoksi tuli noin 10 kertaa ja lukiolaisten noin 8 kertaa (peruskouluikäisiä 13, lukiolaisia 2). Peruskouluikäisten tyttärien käyntikertojen keskiarvoksi tuli noin 9 kertaa ja lukiolaistytöiden 12 kertaa. Peruskouluikäisten poikien käyntikertojen keskiarvoksi tuli noin 7 kertaa ja lukiolaispoikien 4 kertaa. Vanhempien vastaukset ovat yhdenmukaisia oppilas- ja opiskelijavastausten kanssa eli heidän poikiensa keskimääräinen kuraattoritapaamisten kesto on noin 2-5:n kertaan ja heidän tyttäriensä tapaamisten kesto oli huomattavasti pidempi. Tämä minun tutkimustulokseni on melko yhdenmukainen Pippurin (em.) tutkimustuloksen kanssa. Vanhempien kuvailujen mukaan lyhimmillään heidän tyttäriensä kuraattoritapaamisten kesto on ollut noin 6kk, pisimmillään 1,5 vuotta.

#### 4.1.1.5 Yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella

Oppilaan ja opiskelijoiden vastausten perusteella suurimman osan (68%) peruskoulu- ja lukioikäisten osalta yhteistyötä ei tehty koulun sisällä opettajien, oppilashuoltoryhmän jäsenten tai koulun ulkopuolisten tukitahojen kanssa, vaikka kuraattorikontakti osan oppilaiden kanssa on voinut alun perin alkaa muulla tavalla kuin oma-aloitteisesti (vrt. Yhteydenotto kuraattoriin, ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 13). Saamieni tutkimusvastausten perusteella kuitenkin 32%:ssa yhteistyötä on tehty joko koulun sisällä tai ulkopuolella, enimmäkseen koulun sisällä. Tämä tulee hyvin lähelle myös Pippurin (em., 48-94) tutkimustuloksia: Pippurin tutkimustulosten mukaan 74%:ssa asiakkuuksista kuraattorin selvittely ja tuki on ollut riittävää ja 25%:ssa oppilaita on ohjattu koulun ulkopuolisiin tukitoimiin, kuten lastensuojeluun, perheneuvolaan tai nuorisopsykiatriaan.

Eniten koulun sisäistä tai ulkopuolista yhteistyötä tein tutkimustulosteni mukaan lukioikäistytöiden osalta (16-20v.), yhteistyötahoina koululääkäri (2 tyttöä), terveydenhoitaja (1 tyttö), koulupsykologi (1 tyttö) sekä lastensuojelu ja nuorisoasema (1 tyttö). Peruskouluikäisistä tytöistä ainoastaan yhden tytön (15v.) osalta oli sekä koulun sisäistä että ulkopuolista yhteistyötä, joka tapahtui vararehtorin ja nuorisopsykiatrian kanssa. Poikien osalta vastaukset jakautuivat puoliksi: kolmen pojan osalta tein koulun sisäistä yhteistyötä ja kolmen kanssa ei ollut koulun sisäistä tai ulkopuolista yhteistyötä, vaikka heistä vain yksi lukiolaispoika (18v.) hakeutui luokseni oma-aloitteisesti. Kahden

yläkoululaisen pojan (13-14v.) osalta tein yhteistyötä vararehtorin kanssa ja yhden lukiolaispojan (18v.) osalta opinto-ohjaajan kanssa.

Vanhempien vastausten perusteella heidän lastensa osalta suurimman osan (66%) kanssa tein yhteistyötä joko koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden tai ulkopuolisten tukitahojen kanssa (ks. vanhempien taulukko 14). Äitien ja isien vastauksien välillä sekä vanhempien ja oppilaiden vastausten välillä oli pieniä, mutta ei merkittäviä, eroja. Vanhempien tai ainakin toisen vanhemman kuvausten mukaan ainoastaan kolmen alakouluikäisen tyttären ja yhden yläkouluikäisen tyttären osalta en tehnyt yhteistyötä koulun sisällä tai ulkopuolella. Äitien vastausten perusteella kahden alakouluikäisen tyttären osalta tein yhteistyötä luokanvalvojan kanssa ja yhden yläkouluikäisen tyttären osalta koko oppilashuoltoryhmän kanssa. Tein ainoastaan yhden lukiolaistytären osalta yhteistyötä lastensuojelun ja nuorisoseuran kanssa (yhdenmukainen vastaus opiskelijan kanssa). Äitien vastausten perusteella pelkästään peruskouluikäisten poikien osalta tein yhteistyötä luokanvalvojien, vararehtorin ja yhden aineenopettajan kanssa. Isien vastausten perusteella tein yhteistyötä yhden yläkouluikäisen pojan osalta opettajan ja vararehtorin kanssa sekä yhden lukiolaispojan (18v.) osalta ryhmänohjaajan, lukion apulaisrehtorin, opinto-ohjaajan ja nuorisopsykiatrian kanssa. Kolmen isän kuvailujen mukaan yhden yläkouluikäisen tyttären ja kahden alakouluikäisen tyttären osalta yhteistyötä ei tehty koulun sisällä tai ulkopuolella. Yhden alakouluikäisen tyttären osalta hänen isänsä vastaus ei ollut yhdenmukainen äidin vastauksen kanssa; äidin mielestä yhteistyötä tehtiin tyttären osalta luokanvalvojan kanssa.

#### 4.1.1.6 Kuraattorin tavoitettavuus oppilaiden ja opiskelijoiden kokemana

Oppilaiden ja opiskelijoiden vastausten perusteella käytännössä kaikki tytöt ja melkein kaikki pojat (83-100%) kokivat minun tavoitettavuuteni helpoksi koulussa (ks. oppilaiden ja opiskelijoiden taulukko 15). Ainoastaan yksi alakouluikäinen tyttö (12v.) mainitsi rajallisten, vapaiden kuraattoriaikojen haitanneen häntä hieman. Yhden lukiolaispojan (18v.) mukaan ensitapaamisella hänen oli vaikea löytää minun työhuonettani, mutta muuten minut oli helppo tavoittaa. Tämä on täysin päinvastainen tulos Pippurin (em.) tutkimustuloksiin verrattuna, jossa suurin osa oppilaista koki kuraattorille pääsyn joko vaikeaksi tai ainakin haastavaksi. On kuitenkin jälleen huomioitava minun ja Pippurin tutkimustulosten ero; minun tutkimuksessani on pieni ja valikoitunut joukko asiakkaita, jotka ovat käyneet luonani enemmän tai vähemmän säännöllisesti ja suhteellisen pitkään, toisin kuin Pippurin laajassa aineistossa. Lisäksi Pippurin tutkimustuloksissa on huomioitava se tosiasia, että kyseisessä Espoon peruskoulussa ei ole kuraattoripalveluja saatavilla jokaisena arkipäivänä. Backlundin (2007, 82-206

& 303-309) tutkimustulosten mukaan kuraattorille pääsy oli helpompaa siinä koulussa, missä kuraattori työskenteli päivittäin. Näin ollen omat tutkimustulokseni vahvistavat Backlundin tulokset kuraattorin tavoitettavuudesta, ja näen suurena etuna sen, että olen tavoitettavissa SYK:ssa viitenä arkipäivänä viikossa. Lisäksi minuun on myös mahdollista ottaa yhteyttä erilaisten sähköisten kanavien kautta, jos ei ehdi, halua tai pysty tavoittamaan minua kasvokkain. Kuraattorin – ja yleensä oppilas-huoltopalveluiden – mahdollisimman helppo tavoitettavuus edesauttaa ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen puuttumisen toteutumista koulussa (Arnkil & Seikkula 2014, 29).

Kyselyvastausten mukaan oppilaat ja opiskelijat kuvailivat ottaneensa minuun yhteyttä pääsääntöisesti joko kasvokkain, wilma- tai teksti-/whatsapp-viestillä. Wilma on sähköinen, oppilaitoksen hallinto-ohjelman www-liittymä, jonka kautta laajasti mm. oppilaitoksen asioita, opetusta ja arvosanoja viestitään. Whatsapp on yksi älypuhelimien applikaatio- ja viestisovellus, jonka voi ladata puhelimeen. Oman kokemukseni ja kollegiaalisten keskustelujen perusteella nykylasten ja -nuorten kanssa helpointa on saada nopeasti yhteys puhelimen kautta, ja nimenomaan lähettämällä teksti- tai whatsapp-viestiä. Koen myös sen olevan nykypäivää ja hyödyllistä, että nuorten tavoittamisessa hyödynnetään mm. sosiaalista mediaa ja erilaisia viestisovelluksia.

#### 4.1.2 Yhteistyökumppaneiden tulokset

Tässä alaluvussa keskityn koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden standardikysymyksiin ja heidän vastauksiinsa. Kerron alkuun lyhyesti yhteistyökumppaneiden ammattiryhmistä ja sukupuolijakaumasta, ja sen jälkeen pureudun tarkemmin syihin tehdä yhteistyötä minun kanssani ja heidän kokemukseensa minun tavoitettavuudestani. Tavoitettavuuteni osalta vertailen yhteistyökumppaneiden vastauksia oppilaiden vastauksiin.

##### 4.1.2.1 Yhteistyökumppaneiden sukupuoli ja ammattiryhmät

Kyselyyn vastanneita yhteistyökumppaneita on yhteensä 12, joista neljä on luokanopettajia, neljä aineenopettajia, kaksi opinto-ohjaajia ja kaksi erityisopettajia (ks. yhteistyökumppaneiden taulukko 16). En kerro tarkoituksella tarkemmin luokan- tai aineenopettajien ammattititteleitä SYK:ssa, jotta



anonymiteetti pysyisi mahdollisimman hyvin. Enemmistö vastaajista on naistyöntekijöitä (83%), loput miestyöntekijöitä (17%). Myös SYK:ssa suurin osa opettajista, erityisopettajista ja opinto-ohjaajista ovat naisia. Tässä tulee näkyväksi myös opetus- ja ohjausalan naisvaltaisuus.

Yhteistyökumppaneiden vastausten perusteella eniten yhteistyö on koskenut peruskouluikäisiä oppilaita. Yksittäisissä lukio-opiskelijoita koskevissa asioissa yhteistyötä on tehty aineenopettajan, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan kanssa. Tämä selittyy osittain sillä, että SYK:ssa peruskoululaisia on enemmän kuin lukiolaisia, vaikka SYK:n kansallinen ja IB-lukio on opiskelijamäärältään kielilukioksi yksi suurimmista Helsingissä. Kaiken kaikkiaan myös SYK:n peruskoulu on yksi suurimmista oppilasmääriltään muihin pääkaupunkiseudun yksityiskouluihin verrattuna.

#### 4.1.2.2 Syyt tehdä yhteistyötä

Koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden syykategorioita on yhteensä 13 (ks. yhteistyökumppaneiden taulukko 17). Käytän syykuvauksissa ja taulukoinnissa pelkästään oppilas-sanaa viittaamaan sekä peruskoulu- että lukioikäiseen oppilaaseen ja opiskelijaan. Syyt olivat yksittäistä oppilasta koskevat asiat ja oppilashuollolliset asiat, oppilaiden sosiaaliset suhteet (kaverisuhdevaikeudet, koulukiusaaminen), oppilaiden kouluviihtyvyys, teematunnit (esim. kaverisuhteet, nettiturvallisuus, tunteet & mieliala), ryhmädynamiikka, konsultaatio (ohjaus ja neuvonta erityyppisissä asioissa), oppilaan moniammatillinen tukeminen, yhteistapaamiset oppilaan ja/tai vanhempien kanssa, oppilaan poissaolot, oppilaan kurssivalinnat, vanhempainilta, oppilaan psyykinen oireilu ja elämänhallintapulmat sekä moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa (esim. psykiatria, lastensuojelu). Myös yhteistyökumppaneiden syykategorioissa on hyvä huomioda se, että yhteistyökumppani on voinut hakeutua luokseni jollain yksittäisellä syyllä, joka on voinut muuttua matkan varrella tai sitten syitä on ollut alun perin jo useampia samaan aikaan.

Kyselytulosten syykategorioissa ja oppilashuollollisissa yhteistyökuvailuissa on hyvin saman sisältöisiä tuloksia Backlundin (em., 185-282) tutkimustulosten kanssa, paitsi minulla syykategoriat ovat vielä yksityiskohtaisempia. Backlundinkin tutkimustuloksissa korostuu moniammatillisen yhteistyön hyödyt ja ennaltaehkäisevän työn merkitys. Verrattaessa yhteistyökumppaneiden syykategorioita oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien syykategorioihin saman tyyppisiä kategorioita voi nähdä olevan yksittäistä oppilasta koskevat asiat ja opiskeluhuollolliset asiat, oppilaiden sosiaa-

liset suhteet (kaverisuhdevaikeudet, koulukiusaaminen), konsultaatio (ohjaus ja neuvonta erityyppisissä asioissa), oppilaan psyykkinen oireilu ja elämänhallintapulmat sekä moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa (esim. psykiatria, lastensuojelu).

Kun katsoo mainintojen määrää eri syissä, eniten mainintoja tulee yksittäistä oppilasta koskeviin ja opiskeluhuollollisiin asioihin, oppilaan moniammatilliseen tukemiseen, teematunteihin ja konsultaatioon. Kaikkien ammattiryhmien kanssa tuli tehtyä yhteistyötä yksittäisiä oppilaita koskevilla ja oppilashuollollisissa asioissa sekä oppilaan moniammatillisessa tukemisessa, jotka luonnollisesti liittyvät yhteen. Backlundin (em.) tutkimustulokset vahvistavat kuraattorin ja opettajan välisen yhteistyön tärkeyden, myös yhteistyö kuraattorin, rehtorin ja erityisopettajan välillä oli tärkeää, muu oppilas ja opiskelijahuoltopalveluhenkilöstö (psykologi, terveydenhoitaja) mukaan lukien. Pelkästään luokan- ja aineenopettajien kanssa tuli tehtyä yhteistyötä teemantunteihin liittyen. Luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa tuli tehtyä yhteistyötä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmädynamiikkaan liittyen, joka on oman kokemukseni mukaan tyypillistä eri peruskouluissa, varsinkin kun sosiaalisiin suhteisiin liittyvät pulmat linkittyvät oppilailla myös oppimisvaikeuksiin ja psyykkiseen oireiluun. Erityisopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa tuli tehtyä yhteistyötä oppilaan psyykkisessä oireilussa ja elämänhallintapulmissa sekä koulun ulkopuolisen tahon kanssa. Oman kokemukseni mukaan erityisopettajien kanssa tulee tehtyä paljon yhteistyötä juuri edellä mainituissa asioissa. Kyselyvastausten perusteella olen tehnyt yhteistyötä yhden luokanopettajan kanssa oppilaiden kouluviihtyvyyteen, yhden erityisopettajan kanssa yhteistapaamisiin ja toisen erityisopettajan kanssa vanhempainiltaan liittyen. Opinto-ohjaajien kanssa olen tehnyt yhteistyötä oppilaiden poissaoloihin ja kurssivalintoihin liittyen. Yhden opinto-ohjaajan kanssa yhteistyötä on tehty myös paljon opiskeluhuollollisissa asioissa, kuten oppilaan tai opiskelijan elämänhallintaan ja psyykkiseen oireiluun liittyen. Kuvailen ja annan tarkempia esimerkkejä yhteistyökumppaneiden kokemuksista seuraavassa luvussa oppilaiden ja vanhempien kokemusten lisäksi.

#### 4.1.2.3 Kuraattorin tavoitettavuus koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemana

Enemmistö yhteistyökumppaneista (92%) koki minun tavoitettavuuteni helpoksi koulussa (ks. yhteistyökumppaneiden taulukko 18). Verrattaessa oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksiin yhteistyökumppaneiden kokemus minun tavoitettavuudestani on hyvin samanlainen. Ainoastaan yksi luokanopettaja koki minun tavoitettavuuteni ajoittain vaihtelevaksi tai haastavaksi, koska olen hänen kuvai-

lujensa mukaan välillä hyvin kiireinen. Backlundinkin (em., 185-309) tutkimustulosten mukaan kuraattoria pidettiin kiireisenä, mutta erityisen hankalaa kuraattoria oli tavoittaa koulussa, jossa kuraattori ei työskennellyt päivittäin. Vertailllessani omia kuraattorityöpaikkojani koen selkeästi yhdessä (yhtenäis)koulussa työskentelyn paremmaksi kuin useassa peruskoulussa tai lukiossa arkipäivien aikana. Koin usein keskeneräisyyttä ja haastavuutta löytää yksilötapaamisten lisäksi aikaa vanhempain- tai perhetapaamisille, saatikka luokkatyöskentelylle, kun piti työskennellä useassa koulussa ja siirtyä paikasta toiseen saman viikon aikana. Koin myös, että todelliselle ennaltaehkäisevälle työlle ei jäänyt aikaa.

Kyselytulosteni mukaan eniten yhteistyökumppaneiden kuvauksissa mainitaan hel-  
 poimman yhteydenottokanavan olevan wilma, sitten kasvokkainen tapaaminen, sähköposti ja puhe-  
 lin. Yhteistyökumppaneiden vastauksissa oli eritelty enemmän erilaisia yhteydenottokanavia kuin op-  
 pilailla ja opiskelijoilla, joka on ymmärrettävää ajatellen moniammatillista yhteistyön tekemistä ny-  
 kypäivän koulussa aikuisten kesken. Lisäksi aikuisten vastauksissa on eritelty muutenkin yhteyden-  
 ottotapoja tarkemmin yhteistyösyiden ohessa kuin oppilailla ja opiskelijoilla. Yhteisiä yhteydenotto-  
 kanavia oppilaiden, opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden kesken olivat wilma ja kasvokkainen  
 tapaaminen.

Yksittäiset luokan- ja aineenopettajat sekä opinto-ohjaaja mainitsevat erikseen minun  
 tavoittamiseni olevan haastavaa nimenomaan kasvokkain, ja erityisesti yksi aineenopettaja toivoi ku-  
 vailuissaan, että paremman tavoitettavuuden saavuttamiseksi voisin olla enemmän opettajanhuo-  
 neessa paikalla. Tämä on oman kokemukseni ja kuraattorikollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen  
 perusteella yksi tyypillisimpiä asioita, josta annetaan kuraattorille joko suoraan tai esimiehen kautta  
 palautetta. Kun työskennellään isossa yhtenäiskoulussa, missä kenelläkään ei ole yhtenäisiä työaika-  
 tauluja tai taukoja, koen haastavaksi olla tasaisesti yhteistyökumppaneille tavoitettavissa. Jo käytän-  
 nössä ajatus siitä, että pystyisin olemaan aina apua kaivatulla hetkellä esim. opettajanhuoneessa pai-  
 kalla yhteistyökumppaneita varten, on mahdottomuus. Tämä siitä syystä, että ensinnäkin joudun en-  
 sisijaisesti rakentamaan työskentelyaikatauluni oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien tapaamis-  
 mahdollisuuksien mukaan. Toiseksi itsekkin työntekijänä kaipaan taukoa niin, että taukotilassa, kuten  
 opettajanhuoneessa, ei tarvitse tehdä töitä. Tämä siis tarkoittaa sitä, että en voi aina mennä viettämään  
 taukoa opettajanhuoneeseen, varsinkin, jos on ollut useita oppilas- tai vanhempaintapaamisia, jotka  
 ovat vaatineet tarkkoja suunnitelmia, puheluita, viestejä ja asiakaskirjauksia, ja jonka vuoksi keho ja  
 mieli vaatii hetken aikaa taukoa. Välillä on myös ollut niin kiireisiä päiviä, ettei ole ehtinyt pahemmin  
 taukoja pitämään. Osa yhteistyökumppaneistani mielestäni pystyy samaistumaan ja ymmärtää näitä

minun edellä mainittuja työolosuhteitani, osa taas ei. Tietynlainen ehkä utopistinen odotusarvo, ainakin osalla yhteistyökumppaneistani, on se, että auttamis- ja tukityössä pitäisi yhden työntekijän aina olla tavoitettavissa ja saatavilla. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, ettei läsnäoloani SYK:ssa esim. opettajanhuoneessa voisi kehittää; se vaatii lähinnä oman työskentelyni tarkempaa ja jäsennellympää suunnittelua, kuten esim. läsnäoloni keskittämistä opettajanhuoneeseen tiettyinä aikaväleinä parina päivänä viikossa.

#### 4.1.3 Yhteenvedoa standardikysymystuloksista

Kyselyyni osallistui kaiken kaikkiaan 22 oppilasta ja opiskelijaa, joista eniten on tyttöjen vastauksia (tytöt n=16, pojat n=6). Eniten vastauksia on tullut lukioikäisiltä tytöiltä (16-20v.). Oppilailla ja opiskelijoilla pääasiallinen syy tulla kuraattorille koski psyykkistä tai psykosomaattista oirehdintaa sekä perheeseen ja kotioloihin liittyviä asioita ja huolia. Oppilaista ja opiskelijoista 45% otti itse yhteyttä kuraattoriin ja 54%:lla vanhemmat tai koulun sisäinen yhteistyökumppani on ollut yhteydenottajan kuraattoriin. Suurin osa oppilaista ja opiskelijoista on käynyt kuraattorilla joko 2-5 kertaa tai sitten on ollut pitkäaikaisempaa työskentelyä (yli 6kk). Oppilaiden ja opiskelijoiden osalta yhteydenottajana kuraattoriin on ollut useimmiten vanhemmat, opettaja tai terveydenhoitaja. Kuraattoriyhteistyötä oppilaiden ja opiskelijoiden osalta on tehty eniten koulun sisällä vararehtorin kanssa. Oppilaat ja opiskelijat kokivat kuraattorin tavoitettavuuden koulussa helpoksi, yhteyttä otettiin tasaisesti wilmalla, tekstiviestillä, whatsappilla ja kasvokkain.

Vanhemmista kyselytutkimukseeni osallistui kaikkiaan 15, joista äitejä oli eniten (äidit n=10, isät n=5). Vanhempien vastauksissa vastaukset koskivat eniten peruskouluikäisiä tyttöjä. Syy kuraattoriyhteistyöhön liittyi eniten lasten sosiaalisiin suhteisiin ja niihin liittyviin pulmatilanteisiin sekä lapsen psyykkiseen vointiin ja oireiluun. Suurin osa kyselyyn vastanneista vanhemmista on ollut itse yhteydenottajina kuraattoriin oman lapsensa osalta. Vanhempien vastausten perusteella suurin osa heidän lapsistaan on käynyt kuraattorilla joko 2-5 kertaa tai on ollut pidempiaikaista työskentelyä (yli 6kk). Kuraattoriin yhteydenottajana ovat olleet useimmiten vanhemmat itse, toisena opettaja tai vararehtori. Eniten kuraattoriyhteistyötä on tehty vanhempien mielestä nimenomaan koulun sisällä opettajan (luokanvalvojan/ryhmänohjaajan) sekä vararehtorin tai apulaisrehtorin kanssa.

Koulun sisäisiä yhteistyökumppaneita osallistui kyselyyni yhteensä 12, joista eniten oli luokanopettajia (n=4) ja aineenopettajia (n=4). Yhteistyökumppaneiden vastauksissa yhteistyö on

koskenut eniten peruskouluikäisiä oppilaita. Syy kuraattoriyhteistyöhön on liittynyt oppilas- ja opiskelijahuollollisiin asioihin, oppilaiden ja opiskelijoiden moniammatilliseen tukemiseen, teematunteihin sekä konsultaatioon. Määrällisesti eniten kuraattoriyhteistyötä on ollut luokanopettajien kanssa, mutta monipuolisimmista syistä erityisopettajan kanssa. Yhteistyökumppaneiden vastausten perusteella kuraattorin tavoitettavuus on ollut helppoa. Parhaiten he tavoittivat kuraattorin wilman välityksellä, haastavinta on ollut tavoittaa kuraattori kasvokkain.

## 4.2 Tutkittavieni vapaamuotoiset kuvailut ja palautteet

Suurin osa tutkittavista kirjoitti vastauksia vapaamuotoiseen kuvailu- ja palauteosuuteen, kaiken kaikkiaan 46. Kahden oppilaan tai opiskelijan osalta kävi niin, että eniten kuvailua tuli jo standardikysymyksessä syy-kysymyskohtaan ja he ovat vastanneet ainoastaan kiitoksella vapaamuotoiseen kuvailu- ja palauteosuuteen. Näin ollen he eivät vastanneet vapaamuotoisessa kuvailu- ja palauteosuuskohdassa ollenkaan tutkimuskysymyksiini. Toiseksi yksi vanhempi oli jatkanut standardikysymyksen syykuvausta vielä vapaamuotoisessa kuvailu- ja palauteosuudessa, joten hänkään ei varsinaisesti vastannut täysin tutkimuskysymyksiini. Hän vastasi osittain syy-kysymyskohdassa tutkimuskysymykseeni ”miltä tuntui ja miten yhteistyö koettiin?”, mutta ei odotukseni mukaan vapaamuotoisessa kuvailu- ja palauteosuudessa.

Kuvailen ensin yleisellä tasolla oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä kuraattoritapaamisista, ja sen jälkeen siirryn vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Haluan tällä tavalla havainnollistaa sitä kaikkea kokemusten ja näkemysten kirjoa, mitä tutkittavilla on ollut yhteistyöstä minun kanssani. Siirryn tarkempaan vapaamuotoisten kuvailu- ja palautevastausten analysointiin pidemmällä tulosten kuvauksissa pohtien näitä vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla: Minkälaisina kuraattorikäynnit ja yhteistyö on koettu? Miltä kuraattorikäynnit ovat tuntuneet? Analysoin vastauksia teoriaviitekehystä ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Vielä 4.luvun loppuosassa tulen kuvailemaan tarkemmin asiakkuuksien ja yhteistyön prosessiluonteisuutta yhdistämällä aineistoesimerkkeihin mm. tutkittavien syykuvauksia.

Koin kyselyvastausten pohjalta olevan olennaista tehdä tarkempaa jaottelua ja ryhmitelyä, koska tietyntaiset vuorovaikutusteemat, etenkin toistuvat kuvailevat sanat ja lausesisällöt al-

koivat nousta aineistosta tutkittavien vastauksia lukiessani. Ensin alkoi hahmottua selkeästi empatiaan ja asiantuntijuuteen liittyviä toistuvia sisältöjä, mutta vastauksista alkoi hahmottua myös muita toistuvia sisältöjä. Kun niitä mietin ja aloin ryhmitellä tarkemmin, syntyi induktiivisen päättelyn pohjalta kuusi eri vuorovaikutus- ja työskentelykategoriaa kuraattorin asiakas- ja yhteistyökokemuksista: *tunnelma, empatia, ammattimaisuus, asiantuntijuus, kehittävyys ja kehityskohteet*. Tulen antamaan näistä kategorioista esimerkkejä kyselyvastausten pohjalta ja tätä kautta erittelemään kyselyyn vastanneiden kokemuksia. Erityisesti kehityskohteiden tarkastelussa tulen painottamaan autoetnografista pohdintaa, mutta autoetnografista pohdintaa tulee myös esimerkkikuvausten analyysissä koko ajan matkan varrella.

Vaikka nämä kuusi vuorovaikutus- ja työskentelykategoriaa syntyi induktiivisen päättelyn pohjalta, näistä kategorioista löytyy yhtäläisyyksiä Ilmari Rostilan (2001) tavoitelähtöiseen sosiaalityöhön ja hänen kuvailemaan ratkaisu- ja voimavarakeskeiseen asiakasprosessikuvaukseen sekä 2.luvussa Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) kuvailemaan kuraattorin uudenaikaiseen välittäjäasiantuntijuuteen. Sipilä-Lähdekorven (em., 149-152) kuraattoriasiantuntijakuvailemalla tulee näkyväksi erityisesti kuraattorin ammattimaisuus ja asiantuntijuus -kategoriat, koska Sipilä-Lähdekorven tutkimustulosten mukaan kuraattorilla pitää olla mm. vahva tietopohja sosiaalialalta, psykologiasta ja pedagogiikasta, ja kuraattorilla pitää olla vahvaa osaamista ryhmä- ja verkostotyöstä. Lisäksi Sipilä-Lähdekorven mukaan kuraattorilla pitää olla mm. luontaista kiinnostusta lapsiin ja nuoriin sekä valmiutta eri työskentelynäkökulmiin (esim. systeeminen ajattelu- ja työskentelynäkökulma).

Käydessäni tarkemmin kyselyvastauksia läpi huomaa kaikkien vuorovaikutus- ja työskentelykategorioiden tulevan hyvin lähelle toisiaan ja ajoittain olevan jopa vaikea erottaa toisistaan (yhteiset ja päällekkäiset kategoriaininnat kursiiivilla taulukoissa). Vaikka kyselyvastauksissa nämä eri kategoriat tulevat hyvin lähelle toisiaan ja niihin liittyvät kuvaukset voivat kaikki olla kyselyyn vastanneilla samassa lauseessa tai useissa lauseissa peräkkäin, niihin liittyy myös hiuksen hienoja eroavaisuuksia, jotka rakentavat oman kokonaisuuden ratkaisu- ja voimavarakeskeistä koulun sosiaalityötä pohdittaessa. Esittelen ja erittelen seuraavaksi tarkemmin, mitä näillä eri kategorioilla tarkoitan tässä tutkimuksessa. *Tunnelmalla* tarkoitan kuvauksia, joissa kyselyyn vastanneet kuvailevat kuraattoritapaamisten ja yhteistyön sujuvuutta ja yleistä ilmapiiriä. Tunnelmaan liittyvät kuvailut liittyvät usein myös mm. kehittävyteen ja empatiaan. *Empatialla* tarkoitan myötäelämistä sekä yleisesti kuulluksi tulemisen ja toisen asemaan asettumisen kokemusta kyselyyn vastanneilla kuraattoriyhteistyössä ja -tapaamisissa. *Ammattimaisuudella* tarkoitan nimenomaan asennetta, minkälaisena kyselyyn vastanneet ovat kokeneet asenteeni tehdä yhteistyö heidän kanssaan ja miten asiat ovat edenneet jatkossa. Ammattimaisuuteen liittyy vahva moraalinen ja eettinen arvopohja, jota haluan

noudattaa omassa työssäni ja se ekstra-asenne, että vaikka välillä kuinka ärsyttää, väsyttää tai on ollut hankala työpäivä, sitä haluaa selvittää ja hoitaa tiettyjä asioita lapsen ja nuoren etua ja hyvinvointia ajatellen mahdollisimman pian, eikä pitkittää turhaan asioiden hoitoa. Haluan myös korostaa, että kuraattorin ammattimaisuudella en tarkoita kuitenkaan uhrautumista oman hyvinvoinnin kustannuksella. *Asiantuntijuudella* tarkoitan nimenomaan työskentelyä ja toimintaa, mitä erilaisia keinoja ja menetelmiä on ollut hoitaa kyselyyn vastanneiden (etenkin oppilaiden ja opiskelijoiden) hyvinvointia koulussa ja miten sosiaalialan (ja osittain myös perheterapia-alan) asiantuntijuus on näkynyt työskentelyssäni. Asiantuntijuuteen liittyy vahvasti myös ammattimaisuus, jonka vuoksi niitä on ajoittain hankala erottaa toisistaan. *Kehittävyydellä* viitataan ensinnäkin kyselyyn vastanneiden kokemukseen siitä, että kuraattoritapaamiset ja yhteistyö ovat olleet heille hyödyllisiä, ja toiseksi millä tavalla yhteistyö on ollut heille hyödyllistä. Kehittävyys linkittyy usein asiantuntijuuteen ja ammattimaisuuteen sekä yksittäisissä kyselyyn vastanneiden vastauksissa myös tunnelmaan. Lopuksi olen eritellyt kyselyvastausten pohjalta *kehityskohteet*, eli mitä minun pitää muuttaa tai kehittää omassa työskentelyssäni.

Nämä kuusi eri vuorovaikutus- ja työskentelykategoriaa kuraattorin asiakas- ja yhteistyökokemuksista linkittyvät myös Rostilan (2001) tavoitelähtöiseen sosiaalityöhön ja nimenomaan ratkaisu- ja voimavarakeskeiseen asiakasprosessityöskentelyyn. Rostila (em., 39-95) näkee asiakas- ja yhteistyön kulmakivinä empatian ja kunnioituksen asiakasta kohtaan sekä työntekijän aitouden ja autenttisuuden. Kun mietitään ensimmäisenä tunnelma- ja empatiakategorioita Rostilan asiakasprosessityöskentelyssä se tarkoittaa nimenomaan hyvän asiakassuhteen luomista rakentavan kommunikation sekä aidon ja kunnioittavan dialogin avulla. Tätä alkupohjaa tai -perustaa ei voi syntyä, jos ei ole ammatillisuutta ja asiantuntijuutta ylläpitää kommunikaatiota ja dialogia. Toisin sanoen ammatillisuus- ja asiantuntijuus- sekä tunnelma- ja empatia -kategoriat tukevat toisiaan, kun Rostilan asiakasprosessikuvailussa puhutaan asiakkaan ja työntekijän välisestä kumppanuudesta (*"partnership"*) sekä toimintavoiman kasvattamisesta (*empowerment*) (ks. myös Arnkil & Seikkula 2014). Kumppanuus ja toimintavoiman kasvu ja kasvattaminen taas pohjautuvat selkeälle työskentelytavoitteelle ja -suunnitelmalle sekä työskentelyn etenemiselle ja edistämiseksi asiakasta motivoiden. Kehittävyys- ja kehityskohteet -kategoriat taas liittyvät Rostilan asiakasprosessikuvailussa niin tavoitelähtöiseen työskentelyyn kuin asiakastyöskentelyn päättämiseen, arviointiin ja seurantaan. Rostila näkee erityisen tärkeänä asiakastyön arvioinnin ja seurannan, koska arvioinnin ja mahdollisen tilanneseurannan avulla vahvistuu, missä asioissa on toimittu oikein, mitkä asiat ja teot ovat auttaneet asiakasta ja missä asioissa asiakas- ja yhteistyötä pitää vielä kehittää. Tulen tähän pureutumaan vielä tarkemmin 4.3 alaluvussa.

Kyselyvastausten ja niistä muodostuneiden kategorioiden kautta rakentuu vielä kolme suurempaa kategoriakokonaisuutta, jotka ovat *emotionaalinen tuki, asiantuntijuus ja työskentely- asenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys*. Näitä kolmea kokonaisuutta kuvailen ja hyödynnän myös tutkimustulosten analyysissa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi kategorioiden kuvailussa tulee sisällön erittelyä tiettyjen sanojen käytön ja lausesisältöjen määrän laskemisen muodossa. Mutta ihan alkuun erittelen ja kuvailen esimerkkien avulla oppilaiden ja opiskelijoiden sekä vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemuksia ja näkemyksiä asiakas- ja yhteistyöstä. Tämän jälkeen vertailen kaikkien kyselyyn vastanneiden vastauksia keskenään ja lähden tutkimaan tutkittavien kirjallisia vastauksia myös mm. syykuvailujen avulla. Tällöin Rostilan (em.) tavoitelähtöisen sosiaalityön asiakasprosessikuvaus toimii tarkempana peilausapuna analyysissa (4.3).

#### 4.2.1 Oppilaiden ja opiskelijoiden kokemukset

Lähden liikkeelle oppilaiden ja opiskelijoiden kuraattoritapaamisten kokemuksista ja näkemyksistä. Ryhmittelen vastaukset edellä mainitun kuuden kategorian avulla. Lähden aina liikkeelle eniten mainintoja saaneesta sanasta tai lausesisällöstä. Jatkan samalla kategorialogiikalla myös vanhempien ja koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemuksia kuvaillessani.

##### a) Tunnelma:

Eniten oppilailla ja opiskelijoilla tunnelmaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kuraattorin mukavuuteen tai että kuraattori koetaan kivana. Toiseksi eniten mainintoja tulee puhumisen, juttelun ja keskustelun helppouteen sekä kolmanneksi kokemukseen, että kuraattorin luona saa avoimesti jakaa mielipiteitä ja tunteita, ja saa sanoa kaikesta vapaasti. Neljäntenä kuvaillaan kuraattoritapaamisten rentoutta, olotilan helppoutta ja hauskuutta, että on hyvä mieli tai parempi olo kuraattoritapaamisten jälkeen sekä kiitetään tapaamisista ja osoitetaan kiitollisuutta. Loput tunnelmaan liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista yksi on yhteinen empatian kanssa: ”kuin puhuisi ystävälle, joka samassa tilanteessa”. Tarkemmat kuvailut tunnelmasta saa taulukosta 19. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia oppilailta ja opiskelijoilta tunnelmaan liittyen, jotka saattavat liittyä myös empatia- ja ammattimaisuus-kategorioihin. Valitsin nämä seuraavat esimerkkikuvaukset, koska näissä kiteytyy eri-ikäisten



oppilaiden ja opiskelijoiden tunne kuraattoritapaamisiin tulemisesta, tunnelmasta kuraattoritapaamisissa sekä olotilasta sen jälkeen.

*Pelkkä tieto siitä, että on ekstra tukea olemassa koulussa, antaa helpotuksen tunnetta ja energiaa jaksaa koulussa päivittäin. [...] opiskelijoita ei rankaista avun hakemisesta koulussa... (lukiolaistyttö, 18v.)*

*On myös helpottavaa kertoa omista koulumurheista jollekin jonka kanssa siitä voi jutella rauhassa. (alakouluikäinen tyttö, 11v.)*

*Kuraattorilla käyminen oli mukavaa eikä olo tullut epämukavaksi. (alakouluikäinen tyttö, 11v.)*

*Kuraattori oli helposti lähestyttävä ja luotettavan oloinen aikuinen, kenelle oli helppo kertoa asioista. (yläkouluikäinen tyttö, 15v.)*

*Tapaamisiin on aina kiva tulla ja lähdän sieltä hyvin mielin aina pois. Riinalle on helppo jutella. Kiitos avusta! (yläkouluikäinen tyttö, 14v.)*

*Tapaamisissa on mukava sekä kannustava ilmapiiri... (yläkouluikäinen tyttö, 13v.)*

*Olen nauttinut tapaamisten rennosta fiiliksestä, jonka vuoksi tapaamiset eivät ole tuntuneet virallisilta... (lukiolaistyttö, 16v.)*

*...kuraattori oli lähellä ja helppo tavoittaa. (lukiolaispoika, 18v.)*

*Auttoi ja kuraattori oli kiva. (alakouluikäinen poika, 11v.)*

*Oli ihan kivaa. (yläkouluikäinen poika, 13v.)*

Näissä kaikissa tunnelma-esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi se tosiasia, että kuraattorin olemassaolo ja kuraattorin helppo tavoitettavuus koulussa jokaisena arkipäivänä tuo jonkinlaista helpotusta ja myös turvallisuuden tunnetta lasten ja nuorten kouluarkeen. Lapsille ja nuorille on tärkeää, että on olemassa tarpeen mukaan joku objektiivinen aikuinen, kenelle voi puhua mieltä askarruttavista asioista kodin ja luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi kuraattorin ensikohtaaminen lasten ja nuorten kanssa sekä tapa vastaanottaa heidät luokseen ovat olennaisia tekijöitä. Se, että kuraattori on aito ja autenttinen sekä aidosti kiinnostunut lasten ja nuorten tilanteesta, heijastuu edellä mainittujen esimerkkien pohjalta lasten ja nuorten mielikuviin kuraattorista sekä halukkuuteen ottaa tukea ja apua vastaan. (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-152.)

## b) Empatia:

Eniten oppilailla ja opiskelijoilla empatiaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta, että olen ymmärtänyt oppilaan tai opiskelijan esittämän huolen. Toiseksi eniten mainintoja tulee kuuntelevuuteen ja empatiakykyyn sekä kokemukseen, että on saanut tukea siihen asiaan, mihin on tullut apua hakemaan. Loput empatiaan liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista yksi on yhteinen sekä tunnelma että empatia -kategoriassa: kokemus, että kuraattori on kuin ystävä, kenelle puhua. Tarkemmat kuvailut empatiasta saa taulukosta 20. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia oppilailta ja opiskelijoilta empatiaan liittyen. Näissä esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi selkeimmin oppilaiden ja opiskelijoiden empatiakoemuksia, miten olen osannut heidän mielestään asettua heidän asemaansa ja myötäelää heidän tunnekokemuksensa.

*Hän osaa asettua toisen asemaan. Hänelle on helppo puhua... (alakouluikäinen tyttö, 10v.)*

*Usein aikuiset eivät muista millaista oli olla nuori ja koulussa, tai paineet eivät olleet samanlaiset, mutta kuraattorilla tuntui kuin puhuisi ystävälle joka olisi samassa tilanteessa. (yläkouluikäinen tyttö, 15v.)*

*...tunsin saavani sopivasti emotionaalista tukea ja rohkaisua omista kokemuksistani... (lukioikäinen tyttö, 20v.)*

*Hän ymmärsi huoleni mielenterveydestäni ja auttoi... (lukioikäinen poika, 18v.)*

*Se on ollut iso apu ja eräänlainen turva sekä Riina on henkilönä muutenkin lämmin, hauska ja hyvin yhteistyökykyinen. (yläkouluikäinen poika, 14v.)*

Näissä edellä mainituissa empatia-esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi tunne-esimerkkikuvausten lailla se kokemus lapsilla ja nuorilla, että on joku objektiivinen aikuinen koulussa, joka aidosti kuulee, asettuu heidän asemaansa ja haluaa tukea heitä. Kaikille ihmisille, iästä riippumatta, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemus on voimakas ja monella tapaa myös voimaantava (Buber 2010; Bakhtin 1999; Arnkil & Seikkula 2014). Empatia synnyttää helpotusta ja voimaantumisen tunnetta, joka edesauttaa miettimään yhdessä asiakkaan kanssa jatkotoimenpiteitä. Tämä ku-

vaa nimenomaan kumppanuutta ja ”power with” -ajattelua ja asennetta asiakkaan ja työntekijän välillä. (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-152; Payne 2014; Mäntysaari, Pohjola & Pösö 2009.)

### c) Ammattimaisuus:

Eniten oppilailla ja opiskelijoilla ammattimaisuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kuraattorin luotettavuuteen ja kokemukseen luottamuksellisuudesta (yhteys usein vaitiolovelvollisuuteen). Toiseksi eniten mainintoja tulee kokemukseen kuraattorista työnsä osaavana, hyvin työnsä tekevänä ja työhönsä paneutuvana ammattihenkilönä. Kolmanneksi tulee mainintoja yhteistyökykyisyyteen sekä kokemukseen, että kuraattorin luona ei puhuta vain ongelmista vaan myös muista elämänasioista. Loput ammattimaisuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä. Tarkemmat kuvailut ammattimaisuudesta saa taulukosta 21. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia oppilailta ja opiskelijoilta ensisijaisesti ammattimaisuuteen liittyen, mutta päällekkäisyyttä saattaa tulla muidenkin kategorioiden kanssa. Näissä eri-ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden kuvauksissa kiteytyy selkeimmin heidän näkemyksensä kuraattorin ammattimaisuudesta ja ammatillisesta asenteesta.

*Pidän luottamuksellisesta (vaitiolovelvollisuus) ilmapiiristä, jonka puitteissa voin saada erilaista tukea perheen ja kavereiden ulkopuoliselta henkilöltä, jota en voisi saada läheisiltäni. (lukiolaistyttö, 18v.)*

*...kuraattorille on helppo jutella ja kertoa ja häneen on helppo luottaa. (yläkouluikäinen tyttö, 13v.)*

*Riina on hyvin tarkka, suorapuheinen, hoitaa hyvin asiat & paneutuu työhönsä (lukio-laistyttö, 16v.)*

*Otteeltaan riittävän ymmärtäväinen (ei ajautunut liialliseen voivotteluun tai saanut vähättelemään tunteita) ja määrätietoinen... (lukiolaistyttö, 20v.)*

Itselleni näiden ammattimaisuus-esimerkkikuvausten pohjalta herää ajatus siitä, että empaattisuuden lisäksi olen osannut olla psykoterapeutti Maaret Kalliota lainaten ”lujasti lempeä”. Ammattimaisuus-kokemuskuvailuista nousee esiin se, että vaikka empaattisuudella ja tunne-ilmapiirillä on kuraattorityöskentelyssä valtava merkitys, on kuitenkin tärkeää, että kuraattori ylläpitää työ-

kentelyssä punaista lankaa ja osaa ajeerata lempeästi mutta varmasti tavoitetta kohti. Tässä tulee näkyväksi myös kuraattorityön tuki- ja kontrollielementti samaan aikaan. (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-152; Foucault 1980.)

#### **d) Asiantuntijuus:**

Eniten oppilailla ja opiskelijoilla asiantuntijuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kuraattorin vaihtolovelvollisuuteen, kokemukseen kuraattorista työnsä osaavana, hyvin työnsä tekevänä ja työhönsä paneutuvana ammattihenkilönä, joka antaa ratkaisuja ja neuvoja tämänhetkisiin ja pitkäaikaisiin ongelmiin. Kaksi viimeisintä ominaisuutta osuu myös ammattimaisuuteen ja kehittävyys liittyviin kategorioihin, koska näen mm. osaamisen, työhön paneutumisen, ratkaisujen ja neuvojen antamisen liittyvän myös haluun paneutua oppilaan ja opiskelijan tilanteeseen, sen mahdolliseen ratkaisemiseen sekä haluun kehittyä myös ammattilaisena. Edellä mainittuun liittyen on melko luontaista, että toiseksi eniten mainintoja tulee kokemukseen kuraattorista koulun, kodin ja ystävien ulkopuolisena tukena sekä ammattihenkilönä, joka ei vain kysy kysymyksiä vaan antaa myös ohjausta, neuvontaa, tarjoaa ehdotuksia ja vaihtoehtoja. Loput asiantuntijuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, mutta kuuluvat myös kehittävyys-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut asiantuntijuudesta saa taulukosta 22. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia oppilailta ja opiskelijoilta asiantuntijuuteen liittyen. Näissä esimerkkikuvauksissa tulee esiin eri-ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset siitä, miten kuraattori on ollut avuksi heille ja tekevät näkyväksi kuraattorin erilaista asiantuntijuutta.

*Riina on mukava kuraattori ja osaa tehdä työnsä hyvin. [...] Hänelle on helppo puhua koska hänellä on vaihtolovelvollisuus. (alakouluikäinen tyttö, 10v.)*

*On auttanut päänsäryissä, kun on tullut mietittyä siitä, että mistä se johtuu. (alakouluikäinen tyttö, 11v.)*

*...emme puhu vain ongelmista vaan myös muista elämänasioista. Haluan saada nimenomaan ohjausta ja neuvontaa pelkkien laajojen kysymysten sijaan, kun olen näissä tapaamisissa, ja haluaisin jatkaa samaan malliin... (lukiolaistyttö, 16v.)*

*Lisäksi Riina osaa kysyä kysymyksiä ja sanoa ääneen asioita, joita en välttämättä ole edes halunnut kuulla, mutta jotka on hyvä kuulla ja myöntää itselleen. (lukiolaistyttö, 19v.)*

*Ihanaa että on joku vaitiolovelvollinen ja mukava ihminen jolle voi kertoa kaikenlaista :). Jokainen käynti auttaa. (lukiolaistyttö, 18v.)*

*Esimerkiksi: toi esille useita mahdollisia tukimuotoja ja avusti lukuisten hakemusten [...] kanssa. (lukiolaistyttö, 20v.)*

*Kuraattori auttoi vapaasti puhumalla ja selventämällä omia ajatuksiani. (lukiolaispoika, 18v.)*

*Käynnit kuraattorilla olivat erinomainen ensiaskel kohti apua mielenterveysongelmiin, mm. kohti terapiaa. [...] auttoi selvittämään, keneen otan seuraavaksi yhteyttä pitkäaikaisemman avun saamiseksi. (lukiolaispoika, 18v.)*

Asiantuntijuus-esimerkeissä, ja jo aikaisemmissa kategoriaesimerkkikuvauksissakin, lapsille ja nuorille on tärkeää se, että he voivat luottamuksellisesti keskustella kuraattorin kanssa elämästä askarruttavista asioista. Vaitiolovelvollisuus ja sen ymmärtäminen lapsilla ja nuorilla ei ole kuitenkaan ihan yksiselitteinen asia, joten olen pyrkinyt sitä avaamaan heille ja kertomaan, mitä oikeuksia ja velvollisuuksia vaitiolovelvollisuus tuo mukanaan kouluviranomaisella. Kun yhteiset säännöt ovat selvät, on helpompaa rakentaa yhteistyötä ja tavoitteita asiakkaan kanssa yhdessä. Lisäksi esimerkkikuvauksissa näkyy eri-ikäisten lasten ja nuorten erilaiset tarpeet tukeen ja apuun: välillä puhutaan kaverisuhteista ja päänsäryistä, välillä tarvitaan tietämystä koulun ulkopuolisista verkostoista ja ohjausta koulun ulkopuoliseen tukeen. Välillä tarvitaan taas ihan konkreettista apua esim. Kelalomakkeiden tai opiskelija-asuntohakupapereiden kanssa, tai peilausapua omaan identiteettiin, minuuden ja persoonan kehitykseen. Toisin sanoen kuraattorin luona voidaan puhua mistä vaan ja aina ei tarvitse edes painia varsinaisten ongelmien kanssa; kysymys voi olla myös pienistä arkipäivän asioista, jotka voivat saada uusia merkityksiä kasvokkaisuissa keskusteluissa. (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-152; Backlund 2007, 204-206 & 303-309.)

#### **e) Kehittävyys:**

Eniten oppilailla ja opiskelijoilla kehittävyteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta, että kuraattoritapaamiset ovat auttaneet ja vaikuttaneet positiivisella tavalla elämään. Toiseksi eniten mainintoja tulee kokemukseen, että kuraattori antaa ratkaisuja ja neuvoja tämänhetkisiin ja pitkäai-

kaisiin ongelmiin, joka mainittiin myös asiantuntijuus-kategoriassa. Kolmanneksi eniten tulee mainintoja kuraattorista ajatusten selventäjänä (mainitaan edellä myös asiantuntijuus-esimerkissä). Loput kehittävyys liittyvät maininnat ovat yksittäisiä ja liittyvät myös kiinteästi asiantuntijuus-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut kehittävydestä saa taulukosta 23. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia oppilailta ja opiskelijoilta ensisijaisesti kehittävyys liittyen, joissa tulee konkreettisemmin näkyviin, minkälaisissa asioissa olen voinut olla avuksi ja millä tavalla.

*Riina auttoi luopumaan paniikkikohtauksista, ja heti ajan jälkeen tulee parempi olo! Kiitos! (alakouluikäinen tyttö, 12v.)*

*Hän on auttanut minua antamalla erilaisia ehdotuksia ja vaihtoehtoja, miten voin auttaa itse itseäni, tästä olen pitänyt. (lukiolaistyttö, 16v.)*

*Kuraattorikäynnit auttoivat sekä ajankohdallisten vaikeuksien että pitkäkestoisempien ratkaisujen löytämisessä. Riina opasti käytännön asioissa koskien asunto- sekä tukiraha hakemusten kanssa ja tuki ammattimaisin ja ihmisläheisin tavoin. (lukiolaistyttö, 20v.)*

*Käynnit ovat auttaneet stressin hallinnan kanssa koska kuraattorilla saa avoimesti jakaa mielipiteitä ja tunteita. (yläkouluikäinen poika, 14v.)*

*Koulunkäynnin motivaation ja stressin takia. Kuraattori auttoi vapaasti puhumalla ja selventämällä omia ajatuksiani. (lukiolaispoika, 18v.)*

*Hän teetti myös masennus- ja ahdistuskyselyitä, jotka selvensivät tuntemaani oloa. (lukiolaispoika, 18v.)*

Näissä kehittävyys-esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi kaikenikäisillä ne selkeät ja jopa konkreettiset asiat, joissa kuraattorina olen voinut olla heille avuksi. Siten ammattimaisuus- ja asiantuntijuus-kategorioita tukee myös kehittävyys, koska varsinkin lapsille ja nuorille ammattimaisuudesta ja asiantuntijuudesta ei ole iloa pitkäksi aikaa, jos he eivät koe saaneensa apua siihen asiaan, mihin he ovat tulleet apua hakemaan. Näkyväksi tulee myös se, että lasten ja nuorten kanssa on tärkeää miettiä eri vaihtoehtoja ääneen, jotta he saavat mielellään liikkumatilaa ja saavat näin helpotuksen ja selkeyden tunnetta tapaamisten jälkeen. (Rostila 2001, 39-95; Arnkil & Seikkula 2014.)

**f) Kuraattorityön kehityskohteet:**

*Kuraattori voisi kiertää enemmän lukion ryhmänohjaajatuokioissa, hän tulisi enemmän tutuksi lukiolaisille. (lukiolaistyttö 17v.)*

Ensimmäisenä nähdessäni tämän palautteen minulle tuli erittäin hyvä mieli ja koin suorastaan riemua siitä ajatuksesta, että lukiolaiset halusivat nähdä minua arjessa enemmän. Päätelin, että olen tehnyt ainakin tähän tiettyyn lukiolaiseen ammatillisesti vaikutuksen ja hän toivoo myös muiden voivan hyötyä minun kuraattoripalvelustani. Mutta niinhän se on, että tämän tyyppistä, positiivista palautetta on helppo ottaa vastaan omassa asiakastyössään. Se, mitä seuraa palautteen vastaanottamisesta, on se olennaisin kysymys.

Hyvän mielen vastaanoton jälkeen lähdin miettimään lukiolaisen palautetta tarkemmin. Koin ehdotuksen positiivisena ja rakentavana, ja mietin, mitä voin lähteä seuraavaksi tekemään asialle. Ehdotuksen pohjalta aloin miettiä lukiolaisten kouluarkea ja omia aikatauluja sekä miettiä, miten parhaiten tavoitan lukiolaiset arjessa ja vielä niin, että suurin osa heistä on paikalla. Lopulta sain idean ja aloitin loppukeväästä 2019 kiertämään eri-ikäisten lukiolaisten ryhmänohjaajatuokioissa ihan vaan tervehtimässä lukio-opiskelijoita sekä kuvailemassa ja muistuttamassa kuraattoripalveluiden sisällöstä. Tästä poiki lukiolaisilta myöhemmin hyvin positiivista palautetta. Erityisesti lukiolaisilta, mutta myös yläkoululaisilta, on tullut aikaisemminkin palautetta, että kuraattorin näkyvyys kouluarjessa helpottaa avun ja tuen hakemista, kun sitä tarvitsee.

#### 4.2.2 Vanhempien kokemukset

Seuraavaksi jatkan vanhempien kokemuksista ja näkemyksistä kuraattoritapaamisten, puheluiden, viestittelyjen ja yleensä yhteydenpidon osalta. Ryhmittelen myös heidän vastauksensa edellä mainitun kuuden kategorian avulla.

**a) Tunnelma:**

Eniten vanhemmilla tunnelmaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta, että kuraattori on helposti lähestyttävä, matalalla kynnyksellä ja johon on helppo ottaa yhteyttä sekä tyytyväisyyteen ja kiitollisuuteen. Toiseksi eniten mainintoja tulee sujuvuuteen ja avoimuuteen. Loput tunnelmaan liit-

tyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista kokemus tapaamisten hedelmällisyydestä kuuluu myös kehittävyys-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut tunnelmasta saa taulukosta 24. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia vanhemmilta tunnelmaan liittyen, joissa tulee näkyväksi kokemus yhteydenoton ja -pidon sujuvuudesta, tunnelmasta ja olotilasta tapaamisissa.

*...tiedotus ja yhteydenpito oli helppoa ja sujuvaa. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*...tapaaminen [...] toteutui kiireettömissä ja rauhallisissa olosuhteissa. [...] Vanhempana on saanut ja on helppo ollut ottaa kuraattoriin yhteyttä, kun koulussa on ilmennyt oppilaan mukaan hankaluutta... (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Hän oli helposti lähestyttävä... (alakouluikäisen pojan äiti)*

*Kuraattori on ystävällinen ja häntä on helppo lähestyä. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Kuraattori on helposti lähestyttävä ja matalalla kynnyksellä. Olen ollut erittäin tyytyväinen, iloinen ja kiitollinen. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Yhteistyö on sujunut kitkattomasti... (yläkouluikäisen pojan isä)*

*Olen erittäin tyytyväinen hänen toimintaansa ja uskon, että lapsenikin on. Kiitos. (lukiolaispojan isä)*

Näissä tunnelma-esimerkkikuvauksissa korostuu vanhemmilla helppo tai vaivaton yhteydenpito minuun kuraattorina sekä helppous lähestyä minua työntekijänä. Varsinkin kun vanhemmat eivät ole koulussa kokoaikaisesti paikalla, koen yhteydenpitoon ja lähestyttävyyteen olevan tärkeää satsata kuraattorina. Vanhemmat ovat yksiä suurimpia ja suurimpia vaikuttimia lapsiensa elämässä, joten vanhempien asenteella ja tyytyväisyydellä kuraattoripalveluihin on suuri merkitys myös heidän lapsiensa asenteisiin ja siihen, miten heidän lapsensa haluavat ottaa apua vastaan. (Rostila 2001, 39-95; Backlund 2007, 204-206 & 303-309.)

## **b) Empatia:**

Eniten vanhemmilla empatiaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee lämpimästä tai ystävällisestä kohtaamisesta, myötäelämisestä sekä osapuolet huomioivasta keskustelusta. Toiseksi eniten mainintoja tulee edellä mainittuun liittyen kuuntelevuudesta ja keskustelevuudesta. Kolmanneksi eniten mainintoja tulee kokemuksesta, että kuraattori on koulussa lasta varten ja lapsen puolella. Loput empatiaan



liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista yksi on yhteinen sekä tunnelma että empatia -kategoriassa: kokemus turvallisuudesta. Tarkemmat kuvailut empatiasta saa taulukosta 25. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia vanhemmilta empatiaan liittyen. Näissä esimerkkikuvauksissa kiteytyy eri vanhempien kokemukset empaattisesta kohtaamisesta ja vuoropuhelusta kuraattorin kanssa.

*Kokonaistilanne otettiin lämpimästi ja ihanasti huomioon... (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Parasta on ollut se, että oppilas on pystynyt luotettavasti ja turvallisesti keskustelemaan kouluun liittyvistä ongelmistaan kuraattorille, ja saanut kokea kuraattorin olevan häntä varten ja ikään kuin hänen puolellaan. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Keskusteli, kuunteli... [...] myötäeli ja auttoi. (yläkouluikäisen tytön äiti)*

*Keskustelu oli hedelmällistä ja osapuolet huomioivaa. (yläkouluikäisen tytön isä)*

*Yhteistyö on sujunut kitkattomasti, oppilasta ja vanhempia hyvin kuunnellen. (yläkouluikäisen pojan isä)*

Näissä empatia-esimerkkikuvailuissa vanhemmilla tulee hyvin samantyyppisiä asioita esiin kuin oppilaiden ja opiskelijoidenkin kuvauksissa. Tärkeää on ollut selkeästi kokemus kuulluksi tulemisesta sekä eläytymisestä ja asettumisesta heidän ja heidän lapsensa asemaan. Usein pienissä sivulauseissa tai sanojen käytössä nousee myös vaivattomuus ja kitkattomuus esiin; jos ei puolin ja toisin ymmärrettäisi toisiamme, ei varmasti syntyisi kokemusta kuulluksi tulemisesta tai toisen asemaan asettumisesta. Lisäksi näen luottamuksellisuuden ja turvallisuuden tunteen kokemuksen vahvistavan vanhemmilla heidän empatia-kokemustaan asioidessaan minun kanssani. Yhdessä pohdinnat luovat myös kumppanuus-ajattelua, eli lapsien hyväksi tehdään yhdessä töitä. (Rostila 2001, 39-95; Arnkil & Seikkula 2014.)

### **c) Ammattimaisuus:**

Eniten vanhemmilla ammattimaisuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee ajantasaisuuteen, että kuraattori informoi ja pitää vanhempia ajan tasalla siitä, mitä lapsen tai nuoren kanssa tapahtuu jatkossa tai mitä on sovittu jatkosta. Toiseksi eniten mainintoja tulee ensinnäkin kokemukseen kuraattorista kodin ja koulun välisen kommunikaation ja yhteistyön edistäjänä, välikätenä ja puskurina, joka on

myös tarjonnut oma-aloitteisesti yhteistapaamista koulussa. Kolmanneksi tulee mainintoja luotettavuudesta, että kuraattori on herättänyt luottamusta vanhemmissa sekä yhteydenpidosta hoitavaan tahtoon, joka on yhteinen ominaisuus myös asiantuntija-kategorian kanssa. Loput ammattimaisuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä. Tarkemmat kuvailut ammattimaisuudesta saa taulukosta 26. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia vanhemmilta ensisijaisesti ammattimaisuuteen liittyen, mutta voi koskea myös mm. asiantuntijuus- ja kehittävyys-kategoriaa. Näissä seuraavissa esimerkkikuvauksissa tulee selkeimmin näkyviin kuraattorin ammatillinen asenne, jossa pääpainona on mm. yhteistyön sujuvuus.

*Aivan loistavaa yhteydenpitoa niin puhelimitse kuin tekstiviestitsekin. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Yhteydenpito molempiin suuntiin (kuraattori-vanhemmat) on ollut ajantasaista, mistä syystä kotona asioihin oli helpompi reagoida ja ottaa puheeksi. [...] ...kun koulussa on ilmennyt oppilaan mukaan hankaluutta, näitä kuraattori on selvittänyt todella nopealla aikataululla. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*...ammattitaitoinen ja luottamusta herättävä. (alakouluikäisen pojan äiti)*

*Yhteistyö hänen kanssaan on sujunut hyvin ja joustavasti. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Yhteistyö on ollut avointa, helppoa ja vaivatonta. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Olemme kokeneet tärkeäksi ns. puolueettoman tahon osallistumisen kodin ja koulun välillä. Ongelmana mm. opettajan ja oppilaan välinen kitka. (yläkouluikäisen pojan isä)*

Jälleen vanhempien ammattimaisuus-esimerkkikuvauksissa nousee tärkeiksi asioiksi luottamuksellisuus ja luottamuksen herättäminen heissä sekä sujuvuus, joustavuus, helppous ja vaivattomuus yhteistyön tekemisessä. Lisäksi olennainen asia on minun avoimuus vanhempien suuntaan. Koen luottamuksen herättämiseen vaikuttavan myös se, miten selkeästi ja avoimesti kerron työskentelyn etenemisestä vanhemmille heidän lapsiensa luvalla. Tähän olen pyrkinyt satsaamaan niin lasten kuin vanhempienkin kanssa, välillä siinä onnistuen hyvin ja välillä epäonnistuen. Kuitenkin omalla työskentelyasenteella on valtava merkitys vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja sen sujuvuudessa, joten siihen pitää jatkossakin kiinnittää huomiota. (Rostila 2001, 39-95.)

#### d) Asiantuntijuus:

Eniten vanhemmilla asiantuntijuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja ammattimaisuus-kategoriaankin liittyen ajantasaisuudesta, että kuraattori informoi ja pitää vanhempia ajan tasalla siitä, mitä lapsen tai nuoren kanssa tapahtuu jatkossa tai mitä on sovittu jatkosta. Toiseksi eniten mainintoja tulee ammattimaisuus-kategorian kanssa yhteisesti kokemukseen kuraattorista kodin ja koulun välisen kommunikaation ja yhteistyön edistäjänä, välikätenä ja puskurina, joka on myös tarjonnut oma-aloitteisesti yhteistapaamista koulussa. Kolmanneksi eniten mainintoja tulee kuraattorista puolueettomana osapuolena ja kuraattorin osallisuuden tärkeydestä sekä yhteydenpidosta hoitavaan tahoon, joka kuuluu myös ammatillisuus-kategoriaan. Loput asiantuntijuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä. Tarkemmat kuvailut asiantuntijuudesta saa taulukosta 27. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia vanhemmilta asiantuntijuuteen liittyen, jotka voivat koskea myös mm. ammattimaisuutta ja kehittävyttä. Näissä esimerkkikuvauksissa tulee tarkempaa kokemuskuvausta siihen, miten olen voinut olla avuksi niin heidän lapselleen kuin vanhemmille itselleen koulussa.

*On ihailtavaa, miten kuraattori on seurannut oppitunteja, joihin hankaluus on kohdistunut. Kuraattorin tehtävä ”välikätenä” koulun ja kodin välillä on tuonut mielenrauhaa. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Tapaamisista oli iso apu [pojan nimi]:lle. Olemme kiitollisia, että koululla on tarjota tällaistakin apua. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Otti huolen tosissaan, laittoi asiat tapahtumaan, oli yhteydessä lasta hoitavaan ulkopuoliseen tahoon. Kuraattori on puskuri koulun ja perheen välillä... (yläkouluikäisen tytön äiti)*

*Lapsi on saanut apua ongelmiinsa. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Kuraattori oli yhteydessä vanhempiin muutaman kerran ja kyseli taustatietoa lapsesta ja hänen tilanteestaan. Käytiin myöskin yhteisessä tapaamisessa, jossa oli mukana kuraattori, lapsi ja molemmat vanhemmat. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Uskon, että tyttäreemme sai paljon varsinkin kuraattorin kanssa käymistään keskusteluista. (yläkouluikäisen tytön isä)*

*...kuraattori on ollut tärkeässä roolissa kodin ja koulun välisen kommunikoinnin ja yhteistyön onnistumisessa. (yläkouluikäisen pojan isä)*

*Kuraattori piti minut aina ajan tasalla lapseni ja heidän palaverien jälkeen, lapsen luvalla tietysti. Oli erittäin hyvä tietää missä mennään ja keskustelut kuraattorin kanssa oli hyödyllisiä. (lukiolaispojan isä)*

*On hyvä, että koulussa on kuraattori, joka osaa keskustella kasvamiseen ja kouluun liittyvistä asioista ja SYK on hänelle oppimisympäristönä tuttu. (alakouluikäisen tytön vanhemmat)*

Näiden asiantuntijuus-esimerkkikuvausten pohjalta niin lapsille kuin vanhemmille on luonnollisesti tärkeää, että lapsi on saanut minulta apua siihen asiaan, jossa apua on tarvittu. Selkeästi niin kasvokkaisilla tapaamisilla kuin puhelinkeskusteluilla on ollut tärkeä merkitys niin lapsen tilanteen seurannan kuin lapsen avun edistymisen kannalta. On hienoa kuulla, että vanhemmatkin ovat hyötäneet tavalla tai toisella keskusteluista kanssani ja saaneet keskusteluaihioita jatkaa keskustelua kotona lastensa kanssa. Useissa esimerkeissä tulee näkyväksi myös kuraattorin rooli kodin ja koulun välisenä puskurin tai välikätenä, joka auttaa tai ainakin edistää kommunikaatiota koulun ja kodin välillä. (Rostila 2001, 39-95; Backlund 2007, 198-206 & 303-309.)

#### **e) Kehittävyys:**

Eniten vanhemmilla kehittävyteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta tai uskosta siihen, että kuraattoritapaamiset ovat auttaneet ja olleet hyödyllisiä heidän lapselleen tai nuorelle. Toiseksi eniten mainintoja tulee kokemukseen, että yhteispohdinnat ja keskustelut ovat olleet hyödyllisiä, ja mitä asioita on hyvä huomioida ja miettiä kotona lapsen ja vanhempien kesken. Loput kehittävyteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista hedelmällisyys kuuluu myös tunnelma-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut kehittävydestä saa taulukosta 28. Tässä on muutamia esimerkkivas-  
tauksia vanhemmilta ensisijaisesti kehittävyteen liittyen, joissa tulee näkyväksi se konkreettinen kuraattorin apu lapselle, nuorelle tai vanhemmille sekä yhteispohdinnat lapsen tilanteesta.

*Yhdessä pohdittiin klikkitilanteita kotona ja ratkaisuja niihin. (yläkouluikäisen pojan äiti)*

*Elämä tuntui olevan vähän solmussa tytöllä ja monet (lähinnä kaverien kanssa) asiat vaivasivat ja lapsi ei osannut enää itse käsitellä tunteitaan ja meillä vanhemmillakin alkoi keinot loppua. (alakouluikäisen tytön äiti)*

*Mielestämme [tytön nimi] on hyötynyt näistä perheen ulkopuolisista keskusteluista ja kuuntelee myös omien vanhempien neuvoja nykyään herkemmin. (alakouluikäisen tytön vanhemmat)*

Näissä kehittävyys-esimerkkikuvauksissa tulee samoja teemoja esiin, kuin edellä asiantuntijuus-esimerkkikuvauksissa. Tärkeintä on siis kokemus, että niin lapsi kuin vanhempi on hyötynyt yhteistyöstä kanssani ja saanut apua siihen asiaan, johon on tarvinnut apua. Yksi parhaimpia asioita, mitä voin kuraattorina kuulla, on se, että vanhemmilla ja lapsilla tulee yhdessä kotona tai minun luona oivalluksia yhteiskeskustelujen pohjalta, ja asioita saadaan taas edistettyä lapsen kohdalla eteenpäin. Toki on myös hieno kuulla, että olen pystynyt edistämään vanhempien ja lasten välistä kommunikaatiota sekä parantamaan näin vanhempien kuulluksi tulemistä myös kotona. (Rostila 2001, 39-95; Arnkil & Seikkula 2014.)

#### **f) Kuraattorityön kehityskohteet:**

Yhdeltä yläkoululaisen pojan äidiltä tuli palautetta kolmesta asiasta: ensinnäkin vähäisestä yhteydenpidosta, toiseksi että oli ainoastaan yksi yhteistapaaminen koulussa sekä kolmanneksi hän olisi toivonut yhteenvetoa poikansa tapaamisten loputtua. Vanhempi kuitenkin ilmaisi myös tyytyväisyyttään ja koki tapaamisista olleen iso apu pojalleen (mainittu esimerkeissä jo aikaisemmin). Tässä äidin kirjoittama palaute kokonaisuudessaan:

*Tapasimme alussa kerran, jolloin keskustelimme [pojan nimi] tilanteesta. Muuten yhteydenpito oli varsin vähäistä, mutta kuulimme [pojan nimi]:lta lyhyesti tapaamisista. Tapaamisista oli iso apu [pojan nimi]:lle. Olemme kiitollisia, että koululla on tarjota tällaistakin apua. Viimeisen tapaamisen jälkeen olisi ollut hyödyllistä saada kuraattorin yhteenveto tapaamisista ja [pojan nimi]:n tilanteesta.*

Alkuun koin tämän palautteen hyvin ristiriitaisena. Koin selkeästi hämmennystä ja ihmetystä, niin hyvässä kuin pahassa. Jäin miettimään, että jos kuraattoritapaamisista on ollut hänen pojalleen apua, miksi äiti haluaa ottaa erikseen puheeksi vähäisen yhteydenpitoni kotiin ja sen, etten antanut mitään yhteenvetoa pojan tapaamisista. Kysehän on ollut hänen poikansa tapaamisista ja auttamisesta, ei äidin. Kun pääsin lopulta ristiriitaisista ja defensiivisistä ensireaktioistani yli ja mietin

asiaa syvemmin, koin tämän palautteen tärkeänä ja jäin pohtimaan tätä palautetta monesta näkökulmasta. Kun puhutaan oman työn kehittämisestä sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeisyydestä asiakastyössä, on ajoittain olennaista suunnata katse omaan toimintaan ja sen muokkaamiseen, sen sijaan, että suhtautuu defensiivisesti kriittiseen palautteeseen. Asiakkaan palautteen kuuleminen ja ymmärtäminen ovat myös dialogisen työskentelyn ydintä. (Arnkil & Seikkula 2014, 16.)

Ensinnäkin on ollut usein aika tyypillistä, että tilanteissa, joissa oppilas on tullut vanhempiensa toiveesta ja huolenaiheesta kuraattorikäynneille, vanhemmat tai (ainakin) toinen vanhempi on toivonut jonkinlaista yhteenvetoa työskentelystä heidän lapsensa osalta. On ymmärrettävää, että kun vanhemmalla on huolta, hän haluaisi kuulla kuraattorilta varmistusta siitä, että huolenaihetta ei enää tapaamisten jälkeen ole ja saada näin huojennuksen tunnetta, tai varmistusta siitä, että jos huolenaihetta on, mitä tehdään jatkossa. Huolta herättävissä tilanteissa kerron automaattisesti peruskouluoppilaalle (tai alaikäiselle lukio-opiskelijalle), että minun on otettava yhteyttä vanhempiin tai vanhempaan (ks. Lastensuojelulaki 417/2007, 25§), mutta annan oppilaalle kuitenkin tilanteessa liikumavaraa. Oppilas saa esim. päättää kahden vanhemman yhteishuoltajuustilanteessa, kumpaa vanhempaa tavoittelen ensisijaisesti ja siitä, miten me yhdessä keskustelemme ja kerromme huolesta vanhemmalle.

Toiseksi mietin ja olen keskustellutkin useiden vanhempien kanssa siitä, että oppilas- ja opiskelijahuoltolain (em.) puitteissa on huomioitava oppilaan toive työskentelystä ja informoinnista muille: oppilaan tai opiskelijan kanssa työskentely on vaitiolovelvollista ja informointi työskentelystä tapahtuu oppilaan ja opiskelijan luvalla, myös vanhemmille. Jos kuraattorilla heräisi lastensuojelullinen huoli oppilaasta tai opiskelijasta, silloin on velvollisuuskin ottaa yhteyttä vanhempiin (pahoinpitely-, kuritus- ja seksuaaliväkivaltatilanteet ovat vielä asia erikseen, erillinen ohjeistus). Vaitiolovelvollisuus ei ole kuitenkaan täydellinen este vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, kunhan työskentelytavasta jo alkuvaiheessa avoimesti sovitaan, erityisesti lasta/oppilasta kuullen ja hänen toiveitaan kunnioittaen siitäkin huolimatta, että lapsi on alaikäinen (ks. Sosiaalihuoltolaki 1301/2014).

Kolmanneksi jo edellä mainittuun liittyen jäin miettimään, että jonkinlaisena työkuultuurisena toimintatapana ”jos ei kuulu mitään tai sanota mitään, ei ole syytä huoleen” ei kaikkien vanhempien kohdalla toimi, ja vanhemmilla on hyvin erilaisia ennakoajatuksia ja -käsityksiä kuraattorityöskentelystä. Tältä pohjalta mietin, että tällaisesta työkuultuurisesta ajattelusta tai kuilusta minun ja asiakkaiden – varsinkin vanhempien – välillä pitää päästä yli ja ymmärtää tarkemmin myös vanhempien näkökulmasta, mitä he kokevat ja toivovat oman lapsensa osalta (Rissanen 2015, 52-53). Tässä oppilastapauksessa en itse kysynyt pojalta eikä poika itse ilmaissut toivetta, että olisin erikseen

yhteydessä kotiin, niin se jäi tällä kertaa tekemättä. Siksi jäin miettimään ja kehittämään tapaamisten päätösvaiheessa sellaista keskustelusisältöä peruskouluoppilaiden (tai alaikäisten lukio-opiskelijoiden) kanssa, että sovin yhdessä heidän kanssaan, mitä saan puhua tai kertoa heidän vanhemmilleen kuraattoritapaamisista, jos tapaamisten ehdotus ja huoli ovat lähtöisin vanhemmista ja minulla ei ole enää huolta oppilaan tilanteesta. Jos oppilas kokee, että vanhemmille kerrotaan pelkästään, että asiat ovat kunnossa, kunnioitan tätä oppilaan toivetta. Tilanteen mukaan voisin kuitenkin neuvotella oppilaan kanssa, jos keskustelusisältöä olisi hyvä avata vähän enemmän vanhemmalle, jotta huoli ei eskaloituisi uudestaan turhaan kotona. Jos oppilas toivoo vain lyhyttä ja ytimekästä infoa vanhemmalle ja vanhempi haluaisi kuitenkin tietää tilanteesta lisää, kehottaisin toki oppilasta itseään kertomaan sisällöistä lisää tarkemmin kotona. Tällä tavalla sekä oppilas että vanhemmat tulevat kuulluksi ja oppilas saa itse määrittää sen, mitä kerrotaan ja millä tavalla hänen vanhemmilleen (ja joskus tarpeen mukaan myös opettajalle).

#### 4.2.3 Koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemukset

Nyt kolmantena tutkimuskohteena jatkan yhteistyökumppaneiden kokemuksista ja heidän näkemyksistään yhteistyön sujuvuudesta niin yksittäisiä oppilaita kuin oppilasryhmiä koskien.

##### a) Tunnelma:

Eniten yhteistyökumppaneilla tunnelmaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta, että yhteistyö on sujunut hyvin, erittäin hyvin, ellei jopa erinomaisesti. Loput tunnelmaan liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, joista hedelmällisyys liittyy myös kehittävyys-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut tunnelmasta saa taulukosta 29. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia yhteistyökumppaneilta tunnelmaan liittyen, joissa tulee konkreettisesti näkyväksi kokemuskuvauksia yhteistyön sujuvuudesta.

*Yhteistyö on sujunut mutkattomasti. (luokanopettaja)*

*Koen, että yhteistyö on ollut erittäin toimivaa ja avointa sillä tasolla, kun se on mahdollista. (aineenopettaja)*

*Opettelen vasta [yhteistyötä]. [...] Olen aika innoissani tästä mahdollisuudesta. (aineenopettaja)\**

*Yhteistyö on sujunut hyvin. (erityisopettaja)*

*Yhteistyö on sujunut erinomaisesti. (opinto-ohjaaja)*

Näissä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden tunnelma-esimerkkikuvauksissa korostuu oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien vastauksiin verrattuna eniten yhteistyön sujuvuus. Toisaalta näen ymmärrettävänä yhteistyökumppaneiden ja koulukollegoiden vastausten osalta, että heille on ollut tärkeää ilmaista yhteistyön sujuvuudesta; se on selkeästi tärkeä tunnelman sekä yhteistyön alun ja jatkuvuuden kuvailun ilmaisu. Lisäksi koin suurta iloa edellä mainitun toisen ja hieman vanhemman ikäkaartin aineenopettajan kommentista (olen merkannut sen tähdellä). Kommentissa tuodaan esiin yhteistyön opettelu ja innokkuus yhteistyöhön minun kanssani. Koen, että tällaisia palautteita pitää puolin ja toisin arvostaa, koska tässä on meillä molemmilla mahdollisuus sekä ammatilliseen kasvuun että avun antamisen kasvuun lapsille ja nuorille koulussa. (Rostila 2001, 39-95.)

## **b) Empatia:**

Eniten yhteistyökumppaneilla empatiaan liittyviä kirjallisia mainintoja tulee yleisesti opettajan tukemisesta, kollegiaalisesta tuesta oppilasasioissa sekä kokemuksesta, että saa tukea eikä jää yksin oppilasasioiden kanssa. Toiseksi eniten mainintoja tulee ensinnäkin mielekkyydestä ja yhteisestä linjasta sekä toisena keskustelevuuteen, pohdiskelevuuteen ja vuorovaikutteisuuteen liittyen. Loput empatiaan liittyvät maininnat ovat yksittäisiä. Tarkemmat kuvailut empatiasta saa taulukosta 30. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia yhteistyökumppaneilta empatiaan liittyen, joissa he kuvailevat kollegiaalista kuraattorin myötäelämistä ja kokemusta tuen antamisesta.

*Ylipäänsä se, että vedämme ”yhtä köyttä” ja meillä on yhteinen linja auttaa toimimista koulussa. (luokanopettaja)*

*Olen saanut kuraattorilta tukea oppilaskohtaamisissa...[...] Yhteistyö on ollut myös lämmintä ja ymmärtävää, joten on voinut avoimesti kertoa pohdintojaan ja keskustella yleisesti havainnoistaan. (aineenopettaja)*

*On ollut hienoa, että hankalissa tilanteissa ei jää yksin selvittelijäksi ja aikaa ja energiaa säästyy opetustyöhön. (luokanopettaja)*

*Voi aina luottaa siihen, että apua ja tukea saa tarvittaessa. [...] on tehnyt yhteistyöstä vuorovaikutteista ja mielekästä...[...] Kun toimijat puhuvat ”samaa kieltä”, on se ennen kaikkea oppilaiden/opiskelijoiden etu. (opinto-ohjaaja)*



*...sekä kuraattori että erityisopettaja voivat tukea nuorta mahdollisimman tehokkaasti ja tukea myös toistensa työtä. (erityisopettaja)*

*Kollegiaalista tukea on saanut tarvittaessa. (erityisopettaja)*

Näissä empatia-esimerkkikuvauksissa näkyy koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemus siitä, että on ollut tärkeää yhdessä pohtia ja miettiä oppilas- ja opiskelija-asioita, että koulukollega ei ole jäänyt yksin omien pohdintojensa kanssa. On myös hienoa kuulla, että koulukollegat kokevat voivansa luottaa minuun, ja että minulta saa apua, kun he sitä tarvitsevat. Lisäksi kahdessa esimerkissä mainitaan ”sama kieli” tai ”yhteisen köyden vetäminen”, eli kokemus siitä, että ollaan oltu samoilla linjoilla ja samaa mieltä siitä, miten edetään ja autetaan lapsia ja nuoria koulussa. Samanmielisyys voi olla sekä hyvä että huono asia. Ensisijaisesti näissä palautteissa näen saman kielen ja yhteisen köyden vetämisen hyvänä ja yhteistä auttamisen ja tukemisen linjaa rakentavana asiana, jossa korostuu kumppanuus- ja ”power with” -ajattelu, niin kuin oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempienkin palautteissa. (Rostila 2001, 39-95; Payne 2014; Mäntysaari, Pohjola & Pösö 2009.)

### **c) Ammattimaisuus:**

Eniten yhteistyökumppaneilla ammattimaisuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee ensinnäkin aktiivisuuteen, tehokkuuteen ja rivakkuuteen, toisena pidetään tärkeänä, että kuraattori näkyy myös luokissa ja kuraattori pitää mm. teematunteja, jotta oppilaat oppivat tuntemaan ja lähestymään kuraattoria sekä kolmanneksi oppilaat oppivat sosiaalisia taitoja muiltakin aikuisilta kuin opettajaväeltä. Sosiaalisten taitojen oppiminen muultakin kuin opettajaväeltä kuuluu myös asiantuntijuus- ja kehittävyys-kategoriaan. Loput ammattimaisuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, mutta löytyy myös yhteinen maininta asiantuntijuus-kategorian kanssa: aktiivinen yhteydenpito koulun ulkopuolisiin tukitahoihin, kuten lastensuojeluun. Tarkemmat kuvailut ammattimaisuudesta saa taulukosta 31. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia yhteistyökumppaneilta ensisijaisesti ammattimaisuuteen liittyen, joissa kuvataan selkeimmin edellä mainittuja ammattimaisuuden piirteitä.

*...kuraattorimme on ollut aktiivisesti yhteydessä erään oppilaani kohdalla sosiaalityöntekijään ja sitkeästi, periksi antamatta tavoitellut lastensuojelun henkilöitä, vaikka he eivät ole vastanneet ensimmäisillä yhteydenottoeroilla. [...] Voin myös luottaa siihen, että asiat varmasti etenevät ja kuraattorimme tekee varmasti parhaansa tämän*

*yhden oppilaan asioiden edistämiseksi. Hienoa, että kuraattorillamme on myös aikaa käydä pitämässä oppilaille luokissa tunteja... (luokanopettaja)*

*Keskusteluherkkyys helpottaa mielestäni myös oppilaan asian seuraamista ja tilanteisiin on helpompi/nopeampi puuttua. (aineenopettaja)*

*Eniten yhteistyötä olemme tehneet Riinan aloitteesta kurssivalintojen tiimoilta. (opinto-ohjaaja)*

*Olen kyllä ollut mukana kuraattorin ns. teematunneilla. Ne ovat olleet asiallisia ja hyviä. (aineenopettaja)*

*Myös oppilasasioissa ongelmat on saatu selvitettyä tehokkaasti. (erityisopettaja)*

*Kuraattori myös tarttuu oppilasasioihin rivakasti... [...] Olen myös kokenut, että vaikka töitä on paljon, ovat oppilaiden/opiskelijoiden asiat aina etusijalla ja apua saa nopeasti. (opinto-ohjaaja)*

Näissä ammattimaisuus-esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi minun työskentely-  
 asenne ja se, että haluan mahdollisimman ahkerasti edistää lasten ja nuorten tilannetta myös koulun  
 ulkopuolella. Esim. koulun ulkopuolista moniammatillista verkostotyötä (mm. lastensuojelu, psyki-  
 aatria) edistetään ainoastaan tekemällä yhteistyötä heidän kanssaan (mm. moniammatillinen tilannear-  
 vio). Haasteena verkostotyössä on yhteisen ajan löytäminen tapaamisille ja yhteydenpidolle. Omalta  
 puoleltani haluan kuitenkin tätä yhteistyötä ja yhteydenpitoa edistää mahdollisimman positiivisessa  
 hengessä. Esimerkeistä voi nähdä oma-aloitteisuuttani myös koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden  
 ja koulukollegoiden suuntaan; haluan, että he tietävät, niin paljon kuin on mahdollista, lasten ja nuor-  
 ten tilanteesta, ja auttaa myös heitä auttamaan omassa ammattiroolissaan lapsia ja nuoria koulussa.  
 (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-lähdekorpi 2004, 149-152; Backlund 2007, 204-206 & 303-309.)

#### **d) Asiantuntijuus:**

Eniten yhteistyökumppaneilla asiantuntijuuteen liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta,  
 että on saanut konsultaatio- ja keskusteluapua, kun sitä on tarvinnut oppilaisiin tai vanhempiin liit-  
 tyen, hyviä ja arvokkaita neuvoja, vinkkejä ja toimintaohjeita oppilaiden kanssa työskentelyyn sekä  
 haastaviin tilanteisiin, joka on helpottanut opettajan omaa työtä. Toiseksi eniten mainintoja tulee ko-  
 kemukseen kuraattorista osaavana ja ammattitaitoisena sosiaalialan ammattilaisena, joka opettaa

myös sosiaalisia taitoja oppilaille. Oppilailla sosiaalisten taitojen oppiminen muiltakin aikuisilta kuin opettajaväeltä kuuluu myös ammattimaisuus- ja kehittävyys-kategoriaan. Loput ammattimaisuuteen liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, mutta löytyy vielä yksi yhteinen maininta ammattimaisuus-kategorian kanssa: aktiivinen yhteydenpito koulun ulkopuolisiin tukitahoihin, kuten lastensuojeluun. Tarkemmat kuvailut asiantuntijuudesta saa taulukosta 32. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia yhteistyökumppaneilta ensisijaisesti asiantuntijuuteen liittyen, mutta voivat koskea myös mm. ammattimaisuutta ja kehittävyttä. Näissä esimerkkikuvauksissa tulee selkeimmin näkyviin kollegiaalinen tuki ja kokemus konkreettisesta avun saamisesta.

*Olen saanut kuraattoriltamme sekä konsultaatio- ja keskusteluapua että konkreettista apua esim. vanhempainilloissa tai yksittäisissä oppilastapauksissa. (luokanopettaja)*

*Hänen ammattitaitonsa esimerkiksi lastensuojeluun liittyvän lainsäädännön osalta on ollut tärkeä seikka. (luokanopettaja)*

*Oppilastyön kannalta hedelmällisimmät yhteistyökokemukset ovat tilanteista, joissa eo-oppilas + kuraattori-oppilas -yhteistyö käynnistetään yhdessä. (erityisopettaja)*

*Yhteisneuvottelut vanhempien kanssa ovat myös sujuneet hyvin ja ammattimaisesti. (opinto-ohjaaja)*

*Kouluyhteisössä on ehdottoman tärkeää kaiken toiminnan kannalta tämä yhteistyö ja sen mahdollistaminen. (luokanopettaja)*

*On hyvä, että meillä on talossa sosiaalialan ammattilainen. Opettajalle on helpottavaa, kun tietää, että oppilaille on tarjolla apua – ammattitaitoista ja osaavaa sel- laista. (aineenopettaja)*

*...mietti aina sopivimman lähestymistavan. [...] Myös syy-seuraussuhteiden laajempi ymmärrys on tehnyt yhteistyöstä vuorovaikutteista ja mielekästä. Tällä tarkoitan ni- menomaan koulumaailmassa ilmeneviä tilanteita. (opinto-ohjaaja)*

Näissä asiantuntijuus-esimerkkikuvauksissa näkyy kokemus yhteistyöstä yksittäisten oppilaiden tai opiskelijoiden osalta sekä kokemukset konkreettisesta avusta yksittäisissä oppilas- tai opiskelijatapaamisissa, yhteisneuvotteluissa ja vanhempainilloissa. Lisäksi asiantuntija-esimerkkiku- vauksiin liittyy sosiaalialan ja lainsäädännön asiantuntijuus sekä yleisesti sopivan lähestymistavan

miettiminen erilaisissa oppilas- ja opiskelijatilanteissa. Näissäkin esimerkeissä tulee näkyväksi yhdessä pohtiminen ja tekeminen, joka tuo jälleen kumppanuus- ja ”power with” -ajattelua ja asennetta näkyviin. (Rostila 2001, 39-95; Payne 2014; Mäntysaari, Pohjola & Pösö 2009.)

#### e) Kehittävyys:

Eniten yhteistyökumppaneilla kehittävyys liittyviä kirjallisia mainintoja tulee kokemuksesta, että kuraattorilta on saanut konsultaatio- ja keskusteluapua, kun sitä on tarvinnut oppilaisiin tai vanhempiin liittyen. Lisäksi on saanut hyviä ja arvokkaita neuvoja, vinkkejä ja toimintaohjeita oppilaiden kanssa työskentelyyn sekä haastaviin tilanteisiin, joka on helpottanut opettajan omaa työtä, joka on yhteinen asiantuntijuus-kategorian kanssa. Toiseksi eniten mainintoja saa näkökulma, jonka mukaan yhteistyö on ollut opettajaa kehittävä tai että yhteistyötä on voinut opetella. Loput kehittävyys liittyvät maininnat ovat yksittäisiä, mutta hedelmällisyys kuuluu myös tunnelma-kategoriaan. Tarkemmat kuvailut kehittävydestä saa taulukosta 33. Tässä on muutamia esimerkkivastauksia yhteistyökumppaneilta ensisijaisesti kehittävyys liittyen, mutta liittyy myös edellä mainittuun asiantuntija-kategoriaan ja ammattimaisuuteen. Näissä esimerkeissä valotetaan vielä tarkemmin heidän kokemustaan heidän saamasta kollegiaalisesta tuesta ja avusta kuraattorilta.

*Olen saanut... [...] konkreettista apua esim. vanhempainilloissa tai yksittäisissä oppilaspauksissa. (luokanopettaja)*

*Kuraattorimme on antanut minulle myös hyviä, arvokkaita vinkkejä ja toimintaohjeita haastavissa tilanteissa, mikä on helpottanut omaa työtäni. (luokanopettaja)*

*Olen tyytyväinen yhteistyöhön kehittävässä näkökulmassa, jossa oppilaan kehittymistä ja myös omien taitojen kehittymistä on tuettu. (aineenopettaja)*

*Opettelen vasta [yhteistyötä]. On mukava huomata, että ”vanhakin koira voi oppia uutta”. (aineenopettaja)*

Näissä kehittävyys-esimerkkikuvauksissa tulee samalla tavalla näkyviin, kuin ammattimaisuus- ja asiantuntijuus-esimerkkikuvauksissa, että kuraattoriyhteistyöstä on ollut heille apua ja he kuvailevat myös konkreettisesti, missä asioissa he ovat kokeneet saaneensa minulta apua. Hienoa on myös kuulla kahdelta aineenopettajalta, että yhteistyöstä ja -keskusteluista on ollut heille apua

myös ammatillisen kasvun näkökulmasta. Koen tämän olevan mielestäni parasta antia moniammatillisessa ja koulukollegiaalisessa yhteistyössä, että voimme oppia toinen toisiltamme ja olla näin koko ajan paremmin lasten ja nuorten apuna koulussa. (Rostila 2001, 39-95; Sipilä-lähdekorpi 2004, 149-152; Backlund 2007, 204-206 & 303-309.)

#### **f) Kuraattorityön kehityskohteet:**

Kahdelta yhteistyökumppanilta tuli palautetta mm. minun läsnäoloni puutteesta yleisissä tiloissa sekä tietyiltä osin yhteistyötarpeesta. Tässä seuraavaksi otteet kahden eri aineenopettajan palautteesta:

*Toisaalta kaipaisin enemmän kuraattorin läsnäoloa yleisissä tilanteissa, käyntiä opettajanhuoneessa ja selkeästi näkyvää paikallaoloa. Tällöin tulisi vielä aktiivisemmin keskusteltua tai kysyttyä asioista. (aineenopettaja 1)*

*Se vähäinen yhteistyö, jota meillä on ollut, on mennyt hyvin. (aineenopettaja 2)*

Näihin yhteistyökumppaneiden palautteisiin huomasin suhtautuvani sekä positiivisesti että negatiivisesti. Ensinnäkin koin hienona asiana sen, että minun läsnäolostani esim. opettajien huoneessa pidetään ja olen selkeästi osa työntekijöiden ryhmää. Myös se, että vähäinen yhteistyö minun kanssani on sujunut hyvin, kuulosti hyvältä; hyvä, että siitä vähästäkin on ollut apua. Toisaalta huomasin myös miettiväni, että eikö minullakin ole oikeus hengähtää ja olla välillä vaan hiljaa omassa työhuoneessani; opettajienhuone tuntuu ajoittain toiselta työhuoneelta. Mietin myös, olisiko vähäisen yhteistyön sijaan pitänyt olla enemmän yhteistyötä.

Pohdin paljon sitä, miten tulkitseen nämä kirjoitetut palautteet. Tätä ensimmäistä palautetta käsittelin jo standardikysymyksissä kuraattorin tavoitettavuuteen liittyen. Jäin pohtimaan tätä palautetta vielä tarkemmin ja kriittisesti omalla kohdallani. Nykypäivän koulussa huomaa opettajienhuoneen olevan koulusta riippumatta opettajien kohtaamispaikan lisäksi myös kiivas informaation vaihdon paikka. Vaikka näennäisesti kahvi- tai teekupin ääressä opettajien huone vaikuttaa taukopaikalta, ei se kuitenkaan ihmisiä kuunnellessa siltä täysin vaikuta. Opettajienhuone vaikuttaa välillä ennen kaikkea tehokkuuden tyyssijalta. Kun koulussa nähdään opettamisen olevan ensisijainen asia, toimii koko koulurytmi opetuksen ympärillä. Kun opettajat ovat opettajienhuoneessa tauolla opetuksesta, he saattavat haluta tehokkaina työntekijöinä hoitaa esim. oppilashuollollisia asioita;

usein juuri koulukuraattorin tai -psykologin nähdessään opettajat haluavat ottaa puheeksi oppilashuollollisia asioita, koska he kokevat asioiden hoidon olevan kätevää juuri opettajienhuoneessa. Välillä myönnän itsekin syylistyneeni siihen, että äkkiä, ohimennen olen informoinut tai kuitannut opettajalle, että asiat ovat edenneet tai ovat hoidossa koulun ulkopuolella, kun olen saanut siihen luvan oppilaalta ja/tai vanhemmalta. Eli itsekin ajatellessani mahdollisimman jouhevaa informaation kulua, olen oikaissut ja hoitanut pikaiset keskustelut oppilaasta tai opiskelijasta nimikirjaimet mainiten opettajalle opettajienhuoneessa, kun itsekin olen ajatellut olevani tehokas. Pulma on kuitenkin se, että julkisilla ja yleisillä paikoilla, kuten opettajienhuoneessa, ei saisi keskustella ollenkaan luottamuksellisista oppilashuoltoasioista, mutta siihen on sortunut kaikki työntekijät koulussa, enemmän tai vähemmän, myös rehtorit. Vaikka tästä ovat myös rehtorit muistuttaneet opettajia ja muuta henkilökuntaa, silti edelleen useat opettajat haluavat keskustella oppilasasioista nimenomaan opettajienhuoneessa tai koulun käytävällä. Olen pyrkinyt systemaattisesti murtamaan yleisillä paikoilla keskustelua oppilashuollollisista asioista ja pyytänyt opettajia mukaan työhuoneeseeni ja keskustelemaan mieluummin siellä luottamuksellisista oppilasasioista, jos ja kun siihen on saanut oppilaalta ja/tai vanhemmilta luvan. Jos ei ole ollut mahdollisuutta keskustella opettajan ja minun kesken jommankumman kiireisen aikataulun vuoksi heti kasvokkain, on voitu informoida toisiamme puolin ja toisin wilman kautta ja sopia myös esim. välituntitapaamista. Olen tullut siihen tulokseen, että opettajille ja muulle kouluhenkilökunnalle on hyvä olla sopivasti saatavilla, kunhan miettii tarkkaan ja muistaa oman työn luottamuksellisuuden sekä myös omat jaksamisen rajat. Täydellistä saatavilla oloa ei ole olemassakaan.

Toinen palaute sai minut alkuun miettimään, että vaikka yhteistyö on mennyt aineenopettajan mukaan hyvin, on hän kokenut kuitenkin yhteistyön vähäiseksi. Toisaalta huomaan itse hairahtuneeni siihen ajatteluun, että työskentelymäärä kertoisi tyytyväisyydestä tai työskentelyn laadusta enemmän, vaikka todellisuus ei mene näin. Kun toisen palautteen liittää aineenopettajan syykuvailuun, tajuan, että kyse ei ole työskentelymäärästä tai sen puutteesta. Kyse on vaan yksinkertaisesti siitä, että kuraattoripalvelun tarvetta ei ole ollut, ainakaan tämän aineenopettajan mukaan, hänen ryhmässään. Toisaalta se ei kerro kuitenkaan siitä, ettei oppilaiden mukaan olisi ollut tarvetta, mutta kyseinen opettaja ei ole vain ottanut joko itse oppilashuollollisia asioita puheeksi tai nähnyt tarpeelliseksi tarjota kuraattoripalveluita ryhmäläisilleen. Havainnollistan tässä aineenopettajan vastausta kokonaisuudessaan:

*Minkälaisissa asioissa/tilanteissa olet tehnyt yhteistyötä kuraattorin kanssa? V: En paljonkaan. Ryhmiini ei ole osunut kuraattorin tukea tarvitsevia oppilaita. Olen ollut mukana kuraattorin ns. teematunneilla. (aineenopettaja 2)*

*Miten koet yhteistyön sujuneen kuraattorin kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta yhteistyöstä. V: Se vähäinen yhteistyö, jota meillä on ollut, on mennyt hyvin. (aineenopettaja 2)*

#### 4.2.4 Yhteenvetoa kokemuksista

Seuraavaksi teen yhteenvetoa kaikkien kyselyyn vastanneiden kokemuksista ja näkemyksistä (ks. taulukko 34). Oppilailla ja opiskelijoilla tunnelmaan liittyvässä kategoriassa on eniten mainintoja, yhteensä 19 mainintaa. Toiseksi eniten mainintoja tulee asiantuntijuuteen, kolmantena ammattimaisuuteen ja kehittävyys tulee molempiin yhdeksän mainintaa, neljäntenä empatiaan ja viimeisenä kehityskohteisiin. Myös vanhemmilla tunnelmaan liittyvässä kategoriassa on eniten mainintoja, yhteensä 13. Toiseksi eniten mainintoja vanhemmilla tulee ammattimaisuus- ja asiantuntijuus-kategorioihin. Vanhemmilla neljäntenä on empatia- ja kehittävyys-kategoriat sekä viimeisenä ovat kehityskohteet. Koulun sisäisillä yhteistyökumppaneilla eniten mainintoja tulee asiantuntijuus-kategoriaan, yhteensä 12. Toiseksi eniten mainintoja tulee ammattimaisuuteen sekä kolmantena empatiaan ja tunnelmaan. Neljäntenä on kehittävyys ja viimeisenä kehityskohteet.

Kaiken kaikkiaan tunnelma-kategoriassa on eniten mainintoja kaikilla vastaajilla, yhteensä 38 mainintaa, kun laskennassa otetaan kategorioiden päällekkäisyys huomioon. Toiseksi eniten mainintoja tulee kaikilla asiantuntijuus-kategoriaan, sitten ammattimaisuuteen, kehittävyys, empatiaan ja kehityskohteisiin. Niin kuin mainitsin edellä, kategorioiden laskemisessa on huomioitava niiden yksittäiset päällekkäisyydet, ja päällekkäisyyttä esiintyy määrällisesti vaihdellen 1-5 ominaisuuden tai maininnan verran. Eniten päällekkäisyyttä tulee ammatillisuus- ja asiantuntijuus-kategorioissa. Toiseksi eniten päällekkäisyyttä tulee tunnelmassa ja empatiassa sekä asiantuntijuudessa ja kehittävydessä. Kolmanneksi eniten päällekkäisyyttä tulee tunnelmassa ja kehittävydessä. Lisäksi yksi maininta liittyi kolmeen kategoriaan yhteistyökumppaneiden vastauksissa (kuraattori tärkeä apu sosiaalisten suhteiden opettamisessa oppilaille). Jos taas laskee ominaisuudet ja maininnat ilman, että ottaa päällekkäisyyttä huomioon, tulee kategorioiden tuloksiin yksittäisiä muutoksia (tulokset sulkujen sisällä). Tunnelma-kategoriassa on edelleen eniten mainintoja kaikilla vastaajilla, yhteensä 36 mainintaa. Toiseksi eniten mainintoja tulee ensi ammattimaisuuteen ja sen jälkeen vasta asiantuntijuuteen, kehittävyys, empatiaan ja kehityskohteisiin.

Kun syvennyy tarkemmin tutkittavien vastauksiin ja näihin viiteen kategoriaan, muodostuu vastausten pohjalta selkeästi kolme suurempaa kategoriakokonaisuutta: **1. Emotionaalinen**

**tuki**, joihin kuuluu tunnelma ja empatia, **2. Asiantuntijuus ja työskentelyasenne**, joihin kuuluu ammattimaisuus ja asiantuntijuus, sekä **3. Kehittävyys ja hyödyllisyys**, jotka jaottelen sekä positiiviseen että negatiiviseen kehittävyyskokemuspalauteeseen sen osalta, mikä toimii ja mitä minun pitää kehittää työssäni (ks. taulukko 35). Kaikista eniten painoarvoa kuraattorityöskentelyssä saa niin oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien kuin yhteistyökumppaneiden vastausten perusteella emotionaalinen tuki (yhteensä 56 mainintaa päällekkäisillä maininnoilla ja 53 ilman päällekkäisyyttä). Toiseksi eniten painoarvoa tulee asiantuntijuudelle ja työskentelyasenteelle sekä kolmanneksi kehittävyydelle ja hyödyllisyydelle (26, joista positiivisia 20 ja negatiivisia 6; ilman päällekkäisyyttä 24, joista positiivisia 18 ja negatiivisia 6). Emotionaalinen tuki näkyy selkeästi oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien vastauksissa, kun taas asiantuntijuus ja työskentelyasenne korostuvat yhteistyökumppaneiden vastauksissa, mutta nousee myös olennaiseksi oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksissa. Kehittävyys ja hyödyllisyys saavat eniten painoarvoa oppilailla ja opiskelijoilla, kun taas vanhemmilla ja yhteistyökumppaneilla ne saavat vähemmän. Vanhempien vastauksissa mainitaan eniten kehityskohteita, sitten yhteistyökumppanien ja kolmanneksi oppilaiden ja opiskelijoiden vastauksissa.

Odotin alun perin kaikilla vastaajilla asiantuntijuuden ja työskentelyasenteen nousevan ensisijaiseksi asiaksi kuraattoriyhteistyössä ja sen vanavedessä kehittävyiden ja hyödyllisyyden. Näin tapahtui aika lailla yhteistyökumppaneiden osalta. Kuitenkin oppilailla, opiskelijoilla ja vanhemmilla nousi erityisen selkeästi vastauksissa esiin emotionaalinen tuki. Olennaisia empatiaan liittyviä kuvauksia tuli myös yhteistyökumppaneilta. Kaikkien vastanneiden kuvailuissa näkyi tärkeitä elementtejä positiivisen tunnelman, ilmapiirin ja empatian kokemuksen syntymisestä ja sen synnyttämisestä: kuraattoriyhteistyössä ei tuijoteta ainoastaan sujuvuutta, helppoutta tai nopeaa tekemistä ja eteenpäin ohjaamista, vaan ennen kaikkea kuraattorin on tärkeä panostaa työskentelyssään ystävällisyyteen, lämpöön ja turvallisuuden tunteen herättämiseen. Odotetusti yhteistyökumppaneiden vastauksissa selkeästi asiantuntijuus ja työskentelyasenne toimivat ensisijaisina ja ratkaisevina asioina, kun puhutaan yhteistyöstä koulussa oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin ja jaksamisen edistämiseksi. Yhteistyökumppaneiden vastaukset mukaan lukien kiinnitän kuitenkin siihen huomiota, että kaikkien kyselyvastausten perusteella asiantuntijuutta, ammattimaisuutta ja kehittävyttä pidetään tietynlaisina itseisarvoina ja odotettuina työskentelypiirteinä, jotka koetaan ja arvioidaan joko vahvoiksi tai heikoiksi kuraattorilla, näin karrikoiden. Emotionaalista tukea voi tuki pitää myös itsestään selvytenä kaikessa ihmissuhdetyössä niin kuin kuraattorityössäkin, mutta kuinka suuren roolin ja merkityksen emotionaalinen tuki voi saada, voi yllättää edelleen monet työntekijät, varsinkin laajasti koulun sosiaalityötä pohdittaessa.



Se, että emotionaalinen tuki nousee suurimpaan rooliin kyselyvastauksissa, korostaa sitä tosiasiaa, että kuraattorin roolissa ja koulun sosiaalityössä ei voi miettiä vain sitä, mitä ja kuinka paljon kuraattorina tekee, vaan on myös mietittävä omaa työskentelytapansa: ensinnäkin millä tavalla kohtaa oppilaat, vanhemmat ja yhteistyökumppanit koulussa, ja toiseksi miten heitä on valmis auttamaan. Tämä vahvistaa entisestään ratkaisu- ja voimavarakeskeistä työskentelynäkökulmaa ja sen tärkeyttä, jota Rostilan (2001) tavoitelähtöinen sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeinen sosiaalityön tutkimusnäkökulma edustaa.

Seuraavassa alaluvussa (4.3) pureudun tarkemmin ratkaisu- ja voimavarakeskeisiin työskentelyelementteihin ja nimenomaan hahmottamaan kyselyyn vastanneiden kanssa käytyjä työskentelyprosesseja, joista on syntynyt kokemus, että he ovat saaneet emotionaalista tukea, asiantuntijuutta ja rakentavaa työskentelyasennetta sekä kehittävyyttä ja hyödyllisyyttä. Tähän otan avuksi tutkittavien vapaamuotoisten kuvailujen lisäksi yksittäiset standardikysymysvastaukset (ensisijaisesti syy kuraattoriyhteistyöhön sekä yksittäisissä esimerkeissä yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella), jotta lukijalle hahmottuu oppilaan, opiskelijan, vanhemman tai yhteistyökumppanin kokonaistilanne.

### 4.3 Syvempää asiakasprosessiymmärrystä vapaamuotoisiin kuvailuihin ja palautteisiin syykuvauksen avulla

Kaikkien näiden työvuosien jälkeen hahmotan yhä selkeämmin kuraattorin oppilas- ja opiskelija-asiakastyön sekä yhteistyön vanhempien ja yhteistyökumppaneiden kanssa koulussa olevan ennen kaikkea tavoitteellista prosessityöskentelyä. Prosessityöskentelyyn kuuluu alkutapaaminen ja -kohtaaminen, työskentelystä sopiminen ja työskentelyn toteuttaminen sekä jonkin ajan kuluessa työskentelyn päättäminen ja arvioiminen (arvioiminen ensisijaisesti oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa kasvokkain). Rostila (2001, 59-95) jäsentää asiakkaiden kanssa tehtävää sosiaalityötä tavoitteellisena toimintana ”ongelmanratkaisun prosessimallin” (”auttamisen prosessimallin”) avulla. Ongelmanratkaisun ja auttamisen prosessimalli kuvaa voimavarakeskeisestä ongelmanratkaisua asiakastyössä, joka rakentuu kolmesta pääelementistä: 1. asiakkaan tilanteen arvioinnista ja työskentelyn tavoitteen ja toimintasuunnitelman sopimisesta (tavoitteesta työlle), 2. suunnitelman toteuttamisesta yhdessä asiakkaan ja hänen sosiaalisen verkostonsa kanssa (tavoitetta kohti) sekä 3. työskentelyn arvioinnista (evaluointi) ja päättämisestä. Rostilan (em., 39-41) kuvailujen mukaan asiakaslähtöinen ja voimavarakeskeinen sosiaalityö perustuu kumppanuuteen (*”partnership”*), jossa asiakkaiden omia käsityksiä

ja toimintaa kunnioitetaan, asiakas voi omalla toiminnallaan vaikuttaa työskentelyn etenemiseen, työskentelysuhde perustuu avoimuudelle ja luottamukselle, syntyy mahdollisuuksia asiakkaan toimintavoiman kasvulle (empowerment), vastuu työskentelyn tuloksista jaetaan sekä vältetään riippuvuussuhteita. Hän puhuu myös myönteisen kontaktin ja myönteisen työskentelysuhteen merkityksestä, joka lähtee työntekijän empaattisuudesta, aitoudesta sekä turvallisuuden tunteen synnyttämisestä. Arnkilin ja Seikkulan (2014, 55-207) mukaan työntekijän avoimella ja aidolla työskentelyasenteella on suuri merkitys dialogisen asiakassuhteen luomisessa. Dialogisuus perustuu toisen kuulemiseen ja hyväksymiseen ehdoitta (välittäminen), ja parhaassa tapauksessa kaikki osapuolet voivat kokea, että heidän näkemystään kunnioitetaan ja heitä kuullaan.

Rostilan (em.) mukaan voimavarakeskeinen muutostyö perustuu asiakkaan vahvistumista tukevien puitteiden luomiseen, asiakkaan sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen, itseparantumiseen, yhteistyössä lisääntyvään voimaan (synenergiaan), antautumiseen keskusteluun (dialogisuuteen) sekä asiakkaan uskomiseen. Voimavarakeskeinen työskentely on siis asiakkaan kuulemistä ja asiakkaan tavoitteista lähtemistä eikä työntekijän yksin määrittämää työskentelyä. Tätä prosessikuvausta tulen vertailemaan ja soveltamaan saatuihin kyselyvastauksiin sekä kolmeen suurempaan kokonaisuuteen: kuraattorin emotionaaliseen tukeen, asiantuntijuuteen ja työskentelyasenteeseen sekä kehittävyys ja hyödyllisyys.

Asiakaslähtöisessä ja voimavarakeskeisessä sosiaalityössä yhteistyökumppanuus liitetään myös empowermentiin, eli Rostilan kuvailua lainaten asiakkaan toimintavallan kasvattamiseen. Kun puhutaan empowermentista suomeksi, se voi tarkoittaa valtaistumista, valtautumista, voimaantumista tai voimavaraistumista. Riippuen sosiaalityön kontekstista yksilöllinen ja yhteisöllinen empowerment saavat hieman erilaisen merkityksen. Yksilöllisesti painottunut empowerment on voimavaraistumista ja yhteisöllisesti painottunut valtaistumista. Yksilökohtainen voimavaraistuminen (*individual empowerment*) viittaa enemmän lääketieteelliseen, psykologiseen ja kasvatustieteelliseen ymmärrykseen, kun taas yhteisöllinen valtaistuminen (*social/collective empowerment*) viittaa sosiologiseen ja yhteiskuntapoliittiseen ymmärrykseen. Molemmat tutkimusnäkökulmat tarvitsevat toisiaan ja ovat siten dialogisessa yhteisessä. Sosiaalityön yksilölliseen työhön liittyy sekä tuen että kontrollin elementti, joista äärimmäisenä keinona pidetään pakkovaltaa (*"power over"*). Sosiaalityöhön liittyy myös suostutteluvalta (*"power to"*), mutta empowerment menee tästä vielä pidemmälle. Sosiaalityön empowerment-työskentelynäkökulma liittyy asiakkaiden aseman puolustamiseen eli *"power with"*, jossa nimenomaan korostuu työntekijän ja asiakkaan välinen yhteistyökumppanuus sekä tältä pohjalta muutoksen aikaan saaminen. (Payne 2014; Mäntysaari, Pohjola & Pösö 2009.)

Vaikka en ole pyytänyt kyselyyn osallistuneita kuvaamaan asiakastyöprosessia, kuitenkin yksittäisissä kuvauksissa, joissa on oppilaiden, vanhempien tai yhteistyökumppanin kanssa on tehty pitkään yhteistyötä, näkyy työskentelyprosessin luonne ja he kuvailevat, miten he ovat kokeneet työskentelyn pitkällä aikavälillä kanssani eikä vain yksittäisessä hetkessä. Yksittäiset edellä kuvatut esimerkkikuvaukset voivat olla lyhyitä tai pitkiä. Prosessin kuvailussa ja hahmottamisessa käytän apuna oppilaan, vanhemman tai yhteistyökumppanin kuraattorityöskentelyn syitä, mahdollista koulun sisäistä tai ulkopuolista yhteistyötahojen mainintaa sekä vapaamuotoista kuvailu- ja palautevas- tausta, jotta prosessikuvauksen lisäksi tulee kokemuksen ja näkemyksen laajempi konteksti esiin.

Rostilan (em., 60-62) kuvailujen mukaan ensisijaista sosiaalityön asiakastyöprosessissa on luoda hyvä suhde asiakkaaseen ja samalla myös kertoa ja kuvailla, mistä auttamisprosessissa on kyse. Tämän jälkeen kerätään tarpeellista tietoa asiakkaan tilanteesta, voinnista ja ongelmatilanteesta sekä mietitään yhdessä, miten ongelmatilanteeseen voidaan pureutua ja tehdä tarkempaa työskente- lysuunnitelmaa. Tarpeen mukaan keskustellaan myös ääneen siitä, että jos ongelmatilanne on moni- tahoinen, voidaan työskentelyyn tarvita mukaan myös muita asiantuntijoita. Rostilan mukaan asia- kassuhteen luomisessa ja hyvässä kommunikaatiossa on kyse turvallisen ja myönteisen suhteen luo- misesta. Jos tätä alkuasetelmaa ei synny asiakkaan kanssa, on hyvin epätodennäköistä, että asiakas haluaa paljastaa elämänpulmiaan työntekijälle, työntekijä saa tärkeitä ja tarpeellisia tietoja asiakkaan tilanteesta sekä asiakkuuden jatkuminen. Kun taas on syntynyt myönteinen työntekijä-asiakassuhde, asiakkaan ei tarvitse olla varuillaan tai kokea itseään uhatuksi, hän voi luottaa työntekijänsä autta- mishaluun sekä kokea, että häntä ymmärretään ja työntekijä on aidosti kiinnostunut hänestä. Näin ollen asiakassuhde pitää rakentaa, jossa puhutaan ääneen työntekijän ja asiakkaan rooleista sekä kes- kustellaan auttamisprosessin luonteesta ja siitä, että työtä tehdään yhdessä yhteistyökumppaneina.

Tätä edellä mainittua kuvausta tukee myös saamani kyselytulokset. Erityisesti vakavat tilanteet, joissa on syntynyt vaaratilanne ja joku on myös kuollut vaaratilanteessa, ovat herkkiä ja herkistäviä ja vaatii työntekijältä todella vahvaa satsausta emotionaaliseen tukeen, sekä empaattiseen sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen. Tällaisissa tilanteissa on työntekijän erittäin tärkeää miettiä rauhallista asettumista tilanteeseen ja vuoropuheluun asiakkaan kanssa (Buber 2010; Bakhtin 1999). Seuraavaksi annan esimerkin sekä alakouluikäisen tytön että hänen äitinsä noin puolen vuoden työskentelyprosessista, jotta heidän kokemuksensa vakavasta onnettomuudesta ja kuoleman tapauk- sen käsittelystä tulee näkyväksi kokonaisuutena.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? / Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Perhettä koskevan vakavan onnettomuuden seurauksena. (tyttö, 11v.);*

*Perheemme joutui vakavaan onnettomuuteen, jonka seurauksena vammautumisista ja mummon kuolema. (em. tytön äiti)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: / Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*V: Kuraattorilla käyminen oli mukavaa eikä olo tullut epämukavaksi. (tyttö 11v.);*

*Aivan loistavaa yhteydenpitoa niin puhelimitse kuin tekstiviestitsekin. Kokonaistilanne otettiin lämpimästi ja ihanasti huomioon, ja tiedotus ja yhteydenpito oli helppoa ja sujuvaa. (em. tytön äiti)*

Lastensuojelulliset tilanteet, joissa on herännyt huolta niin oppilaan tai opiskelijan yleisestä voinnista koulussa kuin kotona, pitää työskentelyä ja omaa lähestymistä mieltä tarkkaan. Haasteena tällaisissa tilanteissa on se, että miten olla samaan aikaan sekä tukevassa ja empaattisessa roolissa että myös lain puitteissa tietynasteissa kontrolliroolissa (lastensuojeluilmoituksen tekeminen). Tässä seuraavassa lukiolaisesimerkkikuvauksessa näkyy tätä edellä mainittua puolta koulun sosiaalityöstä sekä kuraattorin asiantuntijuutta ja työskentelyasennetta. Lukiolaistytön ja hänen äitinsä kanssa tehdyn noin vuoden kestoisen yhteistyön lisäksi yhteistyötä oli myös lastensuojelun ja nuorisoaseman kanssa. Perhe on kaksikulttuurinen. Yhteistyö toimi yllättävän hyvin ajoittaisista alkuhaasteista huolimatta ja tilanne nuoren suhteen eteni positiiviseen suuntaan. Kuitenkin haasteet sekä aikaisemmat, vaikeat tunnekokemukset tulevat mielestäni näkyviksi, erityisesti äidin lyhyessä syykuvauksessa ja vapaamuotoisessa vastauksessa. Toki pitää huomioida myös mahdollinen kielimuuri.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? / Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Asumistuki kotoa pois muutettaessa. (lukiolaistyttö, 16v.);*

*Asumistuki, omasta tilasta. (em. tytön äiti)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: / Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*Riina on hyvin tarkka, suorapuheinen, hoitaa hyvin asiat ja paneutuu työhönsä. (lukiolaistyttö, 16v.);*

*Puhelinkeskustelu; keskustelu koulussa. (em. tytön äiti)*

Rostila (em., 61-63) näkee sosiaalityön asiakassuhteen kulmakivinä empatian, kunnioituksen ja aitouden (vrt. Buber 2010 & Bakhtin 1999). Myönteisessä ja täysipainoisessa asiakassuhteessa työntekijä pystyy keskustelemaan asiakkaan kanssa realistisesti niin tavoitteista kuin odotuksista sekä myös siitä, mikä on epärealistista toteuttaa. Hän näkee myös tärkeäksi korostaa asiakkaalle

hänen oikeuksiansa ja velvollisuuksiansa, jotta asiakas ymmärtää, että kyse ei ole vain työntekijän oikeuksista ja velvollisuuksista ongelmanratkaisuprosessissa. Rostila kuvailee sosiaalityössä myönteisen, turvallisen ja täysipainoisen asiakassuhteen voivan omata myös terapeutisia ulottuvuuksia. Vaikka eri tutkimuksissa on paljon keskusteltu ja nostettu esiin mm. työntekijän persoonallisuustekijöiden ja aikaisemman työkokemuksen olennaisuutta (ks. Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-156; Backlund 2007, 196-206) Rostila muistuttaa, että nämä elementit eivät yksin riitä asiakastyöskentelyn rakentamiseen. Rostilan mukaan empaattisuutta voi opetella harjoittelemalla asiakkaan tunteiden havaitsemista ja harjoittelemalla tapoja, joilla kertoo asiakkaalle oman ymmärryksensä asiakkaan tunteista. Näin ollen hän näkee mahdollisena kyvyn oppia ja vahvistaa terapeutisia ominaisuuksia. Harjoittelemalla ja harjaannuttamalla empaattisuutta on Rostilan mukaan mahdollista oppia empaattista kommunikaatiota, jolla on tärkeitä merkityksiä ja käyttötarkoituksia, kuten työskentelysuhteen rakentaminen, kontaktin ylläpitäminen, asiakkaan ongelman selvittäminen ja arviointi, asiakkaan sanattomaan viestintää vastaaminen, ristiriitojen pehmentäminen, asiakkaan esittämien esteiden käsitteleminen, vihan ja väkivallan uhan käsitteleminen sekä mahdollinen ryhmäkeskustelujen käynnistäminen.

Tämän edellä mainitun Rostilan kuvailun pohjalta annan pidemmän työskentelyprosessiesimerkin yläkoululaisen pojan äidiltä, jossa tulee näkyväksi ei vain kuraattorin emotionaalinen tuki ja empaattinen kommunikaatio vaan myös työskentelysuhteen rakentaminen, kontaktin ylläpitäminen, asiakkaan ongelman selvittäminen ja arviointi, asiakkaan sanattomaan viestintää vastaaminen sekä ristiriitojen pehmentäminen ja asiakkaan esittämien esteiden käsitteleminen. Lisäksi kuvailussa tulee näkyväksi kuraattorin rooli puskurina, välikätenä tai linkkinä koulun ja perheen välillä (Backlund 2007, 198). Nämä elementit koskevat myös kuraattorityön asiantuntijuutta ja työskentelyasennetta sekä kehittävyttä ja hyödyllisyyttä. Yhteistyötä tehtiin pojan ja hänen vanhempiansa kanssa noin kahden vuoden ajan.

*Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Hölmöily kotitaloustunnilla [7. ja 8.luokilla], koulu ohjasi kuraattorille. Sen jälkeen omasta keskustelutarpeesta ja vanhemman pyynnöstä.*

*Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*V: Kuraattori otti parin ensimmäisen käynnin jälkeen yhteyttä ja kertoi, mistä syystä lapsi on hänen luonaan käynyt. Hän tarjosi mahdollisuutta tapaamiseen ja keskusteluun, mikä toteutui kiireettömissä ja rauhallisissa olosuhteissa. Yhteydenpito molempiin suuntiin (kuraattori-vanhemmat) on ollut ajantasaista, mistä syystä kotona asioihin oli helpompi reagoida ja ottaa puheeksi. Yhdessä pohdittiin klikkitilanteita kotona ja ratkaisuja niihin. Parasta on ollut se, että oppilas on pystynyt luotettavasti ja turvallisesti keskustelemaan kouluun liittyvistä ongelmistaan kuraattorille, ja saanut kokea kuraattorin olevan häntä varten ja ikään kuin hänen puolellaan. Vanhempana on*

*saanut ja on helppo ollut ottaa kuraattoriin yhteyttä, kun koulussa on ilmennyt oppilaan mukaan hankaluutta; näitä kuraattori on selvittänyt todella nopealla aikataululla. On ihailtavaa, miten kuraattori on seurannut oppitunteja, joihin hankaluus on kohdistunut. Kuraattorin tehtävä ”välikätenä” koulun ja kodin välillä on tuonut mielenrauhaa. (14v. pojan äiti)*

Rostila (em., 63-73) haluaa korostaa asiakassuhteen luomisessa myös työntekijän aitoutta ja asiakkaan motivointia. Aitoudella hän tarkoittaa työntekijän avoimuutta ja autenttisuutta, joka voidaan määrittää tietyllä tavalla oman itsen paljastamiseksi luonnollisella, vilpittömällä, spontaanilla, avoimella ja aidolla tavalla, eikä roolin esittämisenä tai vetämisenä. Mikäli työntekijä pitäytyy stereotyyppisessä, annetussa ja kangistavassa ammattiroolissaan, hän Rostilan mukaan tarjoaa asiakkaalle suhdemallin, joka ei rohkaise avoimuuteen tai aitouteen. Aitous ja empaattinen kommunikaatio edesauttavat työntekijää asiakkaan tilanteen arvioinnissa sekä voimavarojen kartoittamisessa. Aitouteen ja empaattiseen kommunikaatioon liittyy myös asiakkaan motivointi, varsinkin tilanteissa, joissa asiakas ei ole välttämättä tullut palvelujen piiriin omasta tahdostaan. Asiakkaan motivoinnissa on kyse kielteisten asenteiden vähentämisestä, ongelman näkemisestä ja ratkaisemisesta asiakkaan hyvinvointia ja kokonaistilannetta miettien sekä muutostyöhön herättelystä ja aktivoimisesta.

Tästä edellä mainitusta Rostilan kuvailusta annan esimerkkikuvauksen yläkoululaisen pojan ja hänen isänsä vastauksesta (edellä äidin kuvausta). Poika ohjattiin minun luokseni alun perin 7.luokalla sekä koulun puolelta (ensisijaisesti vararehtori) että vanhempien pyynnöstä, mutta myöhemmin 8.luokalla poika halusi itse varata aikoja. Tilannekuvailussa tulee näkyväksi myös pitkällä aikavälillä ongelmatilanteiden muutos: ensin oli kyse koulunkäyntivaikeuksista ja käytöspulmista kotitaloustunnilla, mutta myöhemmin kuvaan tuli mukaan myös toinen oppituntitilanne sekä aineenopettaja-oppilas välinen dynamiikka ja siihen liittyvät pulmat. Pojan ja hänen isänsä kokemusten kuvailussa tulee esiin jälleen kuraattorin emotionaalisen tuen ja empaattisen kommunikaation lisäksi mm. tilanteen arviointi, asiakkaan (oppilaan) motivointi ja kielteisten asenteiden vähentäminen sekä ongelman näkeminen ja ratkaiseminen asiakkaan hyvinvointia ja kokonaistilannetta miettien, jossa tulee näkyväksi myös kuraattorin asiantuntijuus ja työskentelyasenne. Lisäksi tässä kuvailussa tulee näkyväksi sekä kuraattorin rooli puskurina, välikätenä ja linkkinä koulun ja perheen välillä että hauskuuden ja huumorin merkitys asiakastyössä (Backlund 2007, 198; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149-154).

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? / Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Koulunkäyntivaikeuksien vuoksi. (poika, 14v.);*

*Oppitunnilla tapahtuneen hölmöilyn seurauksena koulu oli ohjannut kuraattorille. Tämän jälkeen vanhempien ja lapsen omasta tahdosta jatkui. (em. pojan isä)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: / Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*V: Se on ollut iso apu ja eräänlainen turva sekä Riina on henkilönä muutenkin lämmin, hauska ja hyvin yhteistyökykyinen. (poika, 14v.);*

*Viestit, puhelut, tapaamiset. Yhteistyö on sujunut kitkattomasti, oppilasta ja vanhempia hyvin kuunnellen. Vanhemmat sekä erityisesti lapsi ovat kokeneet antoisaksi tapaamiset ja kuraattori on ollut tärkeässä roolissa kodin ja koulun välisen kommunikoinnin ja yhteistyön onnistumisessa. Olemme kokeneet tärkeäksi ns. puolueettoman tahon osallistumisen kodin ja koulun välillä. Ongelmana mm. opettajan ja oppilaan välinen kitka. (em. pojan isä)*

Sitten siirrytään pohtimaan työskentelyn seuraavaa vaihetta, eli säännöllistä työskentelyä, sovittujen asioiden toteuttamista ja muutostyötä, kun lähdetään sosiaalityön asiakassuhteessa kohti tiettyä tavoitetta. Rostilan (em., 81-85) mukaan tavoitetta kohti mennään eri osapuolet yhdistävänä voimana, jossa sosiaalityössä keskitytään ensisijaisesti asiakkaan arkeen, sen toimivuuteen ja muutostarpeisiin (ks. Pippuri 2015, 48-76). Työskentelyssä käytännön toimet voivat koskea asiakasta itseään, lähipiiriä ja asiakkaan vuorovaikutusta heidän kanssaan tai organisaatiota tai järjestelmää, kuten koulua, työpaikkaa tai sairaalaa. Hänen mukaansa sosiaalityön asiakastyöskentelyssä voidaan puhua sovituista tehtävistä, esim. vuorovaikutussuhteiden harjoittamisesta, omien tunteiden seuraamisesta päiväkirjan avulla tai toimista ja järjestelyistä. Rostila (em.) uskoo, että tehtävien antaminen asiakkaalle on myös hyvä keino vastustaa auttamiseen liittyvää asiakkaan puolesta tekemisen vaaraa. Yhtenä käytännönesimerkkinä hän antaa vanhemman ja koulun välisen yhteistyön edistämisen, johon voidaan tarttua sopimalla säännöllisiä tapaamisia lapsen opettajan kanssa; jos vanhempi pystyisi hoitamaan tämän järjestelyn, siitä voisi Rostilan mukaan muodostua myös vanhemmalle itselleen vuorovaikutuksellinen tehtävä. Rostilan antaman summauksen mukaan sosiaalityön asiakasprosessissa työntekijä huolehtii seuraavista muutostyön tehtävistä asiakkaan hyvinvointia edistäessä: työntekijä huolehtii asiakkaan itsevarmuuden, itseluottamuksen ja itsetuntemuksen lisääntymisestä, asiakkaan edistymisen seuraamisesta, huomioi asiakkaan tavoitteiden saavuttamista haittaavat esteet ja onnistumiseen vaikuttavat ihmissuhteet sekä käyttää omaa aitoa persoonaansa tukityöskentelyssä tehokkaasti ja ammatillisesti.

Tässä edellä mainittuun liittyvässä ensimmäisessä esimerkkikuvauksessa lukiolainen kuvailee kokemustaan pidemmästä työskentelystämme liittyen muutostyöhön sosiaalisissa suhteissa ja myös hänen itseensä kasvavana nuorena naisena. Työskentely kesti kaiken kaikkiaan noin puoli

vuotta (9krt.), loppukevät ja alkusyyslukukauden ajan. Kokemusten kuvailu liittyy kuraattorin emotionaalisen tuen lisäksi asiantuntijuuteen ja työskentelyasenteeseen sekä kehittävyys- ja hyödyllisyyteen.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille?*

*V: Koin yksinäisyyttä ja näkymättömyyden tunnetta koulussa ja minusta tuntui, että kouluun sopeutuminen oli vaikeaa vaihtovuoden jälkeen. (lukiolaistyttö, 19v.)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä:*

*V: Riinan kanssa on helppo keskustella kaikesta ja joskus käymme läpi sellaisiakin asioita, joiden en ole edes tajunnut häiritsevän minua (kun asiat sanoo ääneen, saa itsekin uusia oivalluksia ja näkemyksiä). Lisäksi Riina osaa kysyä kysymyksiä ja sanoa ääneen asioita, joita en välttämättä ole edes halunnut kuulla, mutta jotka on hyvä kuulla ja myöntää itselleen. On hyvä päästä puhumaan luotettavalle aikuiselle koulussa, mutta joka on kuitenkin tavalla ulkopuolinen (ei esim. oma opettaja). (em.)*

Toinen esimerkkikuvaus koskee yhteistyöprosessia yläkouluikäisen tytön, hänen vanhempansa sekä koulun vararehtorin sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän kanssa, jossa nuorella on hoitokontakti koulun ulkopuolella nuorisopsykiatriassa. Muutostyö liittyy sosiaalisiin suhteisiin ja koulukiusaamisen loppumiseen tai lopettamiseen. Työskentely kesti reilun vuoden. Sekä tytön että äidin kuvauksissa tulee esiin myös useiden muiden henkilöiden tai työntekijöiden huolen herääminen tytön tilanteesta koulussa (opettaja, terveydenhoitaja, vanhemmat ja luokkatoverit). Näidenkin kokemusten kuvailu liittyy kuraattorin emotionaalisen tuen lisäksi asiantuntijuuteen ja työskentelyasenteeseen.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? / Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Koulukiusaaminen sekä elämäntilannemuutokset. (tyttö, 15v.);*

*Koulukiusaaminen, sosiaaliset suhteet. (em. tytön äiti)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: / Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*V: Kuraattori oli helposti lähestyttävä ja luotettavan oloinen aikuinen, kenelle oli helppo kertoa asioista. (tyttö, 15v.);*

*Keskusteli, kuunteli, vei asian OHR:ään. Otti huolen tosissaan, laittoi asiat tapahtumaan, oli yhteydessä lasta hoitavaan ulkopuoliseen tahoon. Kuraattori on puskuri koulun ja perheen välillä, myötäeli ja auttoi. (em. tytön äiti)*



Kolmas esimerkki muutostyöstä ja prosessityöskentelystä tulee alakouluikäiseltä tytöltä ja hänen äidiltään liittyen tytön sosiaalisiin suhteisiin, paniikkikohtauksiin ja perheenjäsenen kuolemaan. Työskentelyä on ollut tytön ollessa 4. ja 5.luokilla, noin 1,5 vuoden ajan. Jälleen kokemusten kuvailussa näkyy kuraattorin emotionaalisen tuen lisäksi asiantuntijuus ja työskentelyasenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys. Lisäksi kokemusten kuvailussa tulee esiin mm. Rostilan tärkeäksi pitämä aitous ja avoimuus.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? / Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille?*

*V: Paniikkikohtauksissa & perheenjäsenen kuolemassa. Myös sosiaalisten oireiden takia. (tyttö, 12v.);*

*Paniikkihäiriö, sosiaaliset suhteet, perheenjäsenen kuolema. (em. tytön äiti)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: / Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä:*

*V: Riina auttoi luopumaan paniikkikohtauksista, ja heti ajan jälkeen tulee parempi olo! Kiitos! (tyttö, 12v.);*

*Yhteistyö on ollut erittäin hyvä. Olemme tavanneet ja puhuneet puhelimesta. Lapsi on saanut apua ongelmiinsa. Yhteistyö on ollut avointa, helppoa ja vaivatonta. Kuraattori on helposti lähestyttävä ja matalalla kynnyksellä. Olen ollut erittäin tyytyväinen, iloinen ja kiitollinen. (em. tytön äiti)*

Neljäs esimerkki muutostyöstä ja prosessityöskentelystä liittyy lukiolaispojan auttamiseen jo olemassa olevan tukitahon kanssa mutta myös lisäävun saamiseen pitkällä aikavälillä (nuoren hakeutuminen terapiaan). Työskentely kesti pojan kanssa hiukan reilu puoli vuotta (maaliskuusta marraskuuhun). Jälleen kokemusten kuvailussa näkyy kuraattorin emotionaalisen tuen lisäksi asiantuntijuus ja työskentelyasenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille?*

*V: Ahdistuksesta ja masentuneisuudesta keskustelua varten, ja hakemaan apua eteenpäin. (lukiolaispoika, 18v.)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä:*

*V: Käynnit kuraattorilla olivat erinomainen ensiaskel kohti apua mielenterveysongelmiin, mm. kohti terapiaa. Kuraattorilla on yhteyksiä muualle, kuten transtukipisteelle, jossa myös kävin. En tiennyt, mistä saisin apua ahdistukseen, mutta kuraattori oli lähellä ja helppo tavoittaa. Hänellä on aikaisempaa kokemusta mm. transsukupuolisten nuorten kokemuksista ja sain siitä vertaistukea. Hän ymmärsi huoleni mielenterveydestäni ja auttoi selvittämään, keneen otan seuraavaksi yhteyttä pitkäaikaisemman avun saamiseksi. Hän teetti myös masennus- ja ahdistuskyselyitä, jotka selvensivät tunteitani oloa. (em.)*

Rostilan (em., 85-86) asiakastyöprosessin kolmantena ja viimeisenä vaiheena tulee työskentelyn päättäminen, johon liittyvät tunnereaktiot, asiakkaan tukeminen, arviointi ja seuranta. Hänen kuvailujensa mukaan sosiaalityön tavoitteellisessa yksilö- tai ryhmätyössä tavoitteiden saavuttaminen ja tätä koskeva arvio on luonnollisesti yhteydessä työskentelyn päättämiseen. Työskentelyn päättäminen ja siihen liittyvät olosuhteet voivat olla hyvinkin erilaiset riippuen asiakassuhteesta. Rostilan mukaan työskentelyn päättämisen kannalta erityisen olennaista on se, voidaanko suhde päättää suunnitellusti vai ei. Erityisesti tehtäväkeskeisessä työskentelyssä työntekijä pystyy ennakoimaan tapaamisten päättämisen, koska työntekijä on voinut jo etukäteen sopia asiakkaan kanssa, kuinka monta kertaa tavataan ja kuinka kauan työskentely kestää tietyn ongelmatilanteen työstämiseksi. Toisaalta sosiaalityön asiakastyön arkeen kuuluu myös tilanteet, joissa asiakkuus päättyy ilman, että sitä voi etukäteen suunnitella. Joskus asiakkuuden päättyminen tapahtuu työntekijästä tai asiakkaasta riippumattomista syistä, esim. jos jompikumpi muuttaa pois paikkakunnalta tai tulee äkillinen vakava sairastuminen. Joskus myös asiakas saattaa yksipuolisesti keskeyttää työskentelyn, koska yhteistyö ei ole vain jostain syystä sujunut. Rostila kuitenkin näkee tärkeänä pyrkimyksen selvittää asiakkaan tilanne ja keskeyttämisen syyt, tietysti asiakkaan itsemääräämisoikeutta kunnioittaen.

Vaikka asiakastyöskentelynkin aikana herää monenlaisia tuntemuksia niin asiakkaalla kuin työntekijällä itsellään, erityisesti työskentelysuhteen päättäminen herättää Rostilan mukaan monenlaisia tunnereaktioita, joita on hyvä osata käsitellä. Rostila (em., 86-87) kuvailee sekä työntekijän että asiakkaan tunnereaktioiden vahvuuden olevan todennäköisimmin yhteydessä asiakassuhteen luonteeseen: esim. lyhyt ja tehtäväkeskeisempi suhde on helpompi päättää kuin toistaiseksi jatkunut asiakassuhde, jossa työskentelytarvetta on voinut olla eripituisissa pätkissä pitkään. Varsinkin pitkässä asiakassuhteessa tunteiden voimakkuuteen voi hänen mukaansa vaikuttaa käsiteltyjen ongelmien henkilökohtaisuus (ja miten paljon koskettaa työntekijääkin itseään henkilökohtaisesti), kontaktin kesto ja intensiteetti, asiakkaan vahvuudet ja tukiverkostot sekä tavoitteessa edistyminen. Pitkän työskentelysuhteen päätösvaiheessa Rostila suosittelee asiakkaan tunteiden erittelyä ja läpikäyntiä. Joskus työskentelysuhteen päättämiseen liittyvät tunteet voivat asiakkaalla olla hyvin ristiriitaisiakin. Hänen mukaansa mahdollisiin menetyksen tai jopa hylätyksi tulemisen tunteisiin saattaa asiakkaalla sekoittua myös ylpeyttä ja tyytyväisyyttä työn viemisestä hyvään päätökseen. Myös työntekijällä voi herätä monenlaisia ja voimakkaita tunnereaktioita aina pettymyksestä, syyllisyydestä ja menetyksestä iloisuuteen, onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen. Rostila kokee, että työntekijän ei pitäisi salata tunteitaan liiaksi asiakkaalta, koska tunteista kertominen voi toimia myös asiakkaan tunnetyön käynnistäjänä. Näin asiakas ymmärtää hänen mukaansa paremmin työskentelysuhteen ristiriitaisia tuntemuksia

sekä tunnekokemusten luonnollisuutta, mikä helpottaa asian käsittelyä. Työntekijän omien tunteiden käsittely on Rostilan kuvailujen mukaan ennen kaikkea työntekijälle toistuva haaste ja kasvukohta: tunteiden käsittely on sekä osa ammatillista kasvua että ammatillisen jaksamisen kasvattamista.

Tässä esimerkkikuvaus pidemmästä prosessityöskentelystä ja moniammatillisesta yhteistyöstä (koulupsykologi ja koululääkäri) täysi-ikäisen lukiolaistytön kanssa haastaviin kotioloihin ja jaksamiseen sekä lukion päättämiseen ja jatko-opiskelupaikkaan liittyen. Tyttö kuvailee paperin sivuosassa myös aikaisemmin perheessä olleen lastensuojelutyöskentelyä. Työskentely kesti tytön kanssa noin yhden lukukauden ajan (8krt.). Alun perin tytöllä oli keskustelukontakti psykologin kanssa, mutta opintotuki- ja muiden hakemusten puitteissa tyttö tuli minun luokseni ja halusi sitten jatkaa pelkästään minun kanssani. Tässä tytön laajassa kokemuskuvauksessa tulee esiin monia edellä mainittuja prosessityöskentelyn vaiheita sekä kaikki kolme työskentelykokemuskokonaisuutta, eli kuraattorin emotionaalinen tuki, asiantuntijuus ja työskentelyasenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys.

*Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille?*

*V: Vanhemman ja kotiolosuhteiden vaikeudet ja näiden vaikutus koulunkäyntiin. (lukiolaistyttö, 20v.)*

*Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä:*

*V: Kuraattorikäynnit auttoivat sekä ajankohdallisten vaikeuksien että pitkäkestoisempien ratkaisujen löytämisessä. Riina opasti käytännön asioissa koskien asunto- sekä tukiraha hakemusten kanssa ja tuki ammattimaisin ja ihmisläheisin tavoin. Otteeltaan riittävän ymmärtäväinen (ei ajautunut liialliseen voivotteluun tai saanut vähätelmään tunteita) ja määrätietoinen, jolloin tunsin saavani sopivasti emotionaalista tukea ja rohkaisua omista kokemuksistani sekä samalla edeten asioissa, jotta pääsisin kohti tasapainoisempaa elinympäristöä. Esimerkiksi: toi esille useita mahdollisia tukimuotoja ja avusti lukuisten hakemusten (opintoraha, Hoas asunto, yliopiston tuition fee -lainan) kanssa. Yhtenä merkittävimminä kuraattorin vaikutuksista oli hänen aktiivinen yhteydenpito opettajieni kanssa, milloin opettajat pystyivät huomioimaan oman tilanteeni sekä ymmärtämään tämän vaikutuksen koulutuksessani. Esimerkiksi huoltajan luvan hankinta, vanhempainillat tms. tilaisuudet ja muut vanhempien aktiivisuutta vaativat tehtävät/vastuullisuudet. (em.)*

Koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden vastauksista pystyi hyvin nopeasti erottamaan sen, keiden kanssa tavoitelähtöinen prosessityöskentely on kestänyt pidempään useiden oppilaiden ja opiskelijoiden osalta ja keiden kanssa on ollut pelkästään tiettyyn intensiiviseen hetkeen tai aikaväliin liittyvää työskentelyä, johon on liittynyt yksittäistä tai yksittäisiä ongelmanratkaisutilanteita ja yhteistyötä oppilasryhmiin liittyen. Tässä on kaksi laajempaa esimerkkiä pidemmistä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kanssa tehdyistä prosessityöskentelyistä, moniammatillisesta yhteistyöstä ja yhteistyökokemuksista; heidän kanssaan yhteistyötä on ollut useita kertoja kuukaudessa. Laitoin tästä

syystä näkyviin myös yhteistyökumppaneiden kuvailemat syyt tehdä kanssani yhteistyötä, jotta laajempi kokonaiskuva tulee näkyväksi. Näissä yhteistyökumppaneiden laajemmissa kokemuskuvauksissa tulee esiin monia edellä mainittuja prosessityöskentelyn vaiheita sekä kaikki kolme työskentelykokemuskokonaisuutta, eli kuraattorin emotionaalinen tuki, asiantuntijuus ja työskentelyasenne sekä kehittävyys ja hyödyllisyys.

*Minkälaisissa asioissa/tilanteissa olet tehnyt yhteistyötä kuraattorin kanssa?*

*V: Oppilasasioissa, joissa olen huomannut oppilaalla olevan huolia tai ongelmia jakamisessa, elämänhallinnassa tai itsensä arvostamisessa. Olen kysynyt neuvoa ja ohjausta (konsultointi) tai tehnyt yhteistyötä kuraattorin kanssa. Kuraattori on myös itse tullut kertomaan oppilaskohtaamisista (siinä mittakaavassa, kuin mahdollista). (aiheenopettaja);*

*Oppilaiden/opiskelijoiden koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa tai yleisesti elämänhallintaan liittyvissä pulmissa. Lastensuojelua vaatineissa tapauksissa kuraattori on toiminut konsultoivana tahona ja auttanut ilmoituksen tekemisessä. (opinto-ohjaaja)*

*Miten koet yhteistyön sujuneen kuraattorin kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta yhteistyöstä:*

*V: Koen, että yhteistyö on ollut erittäin toimivaa ja avointa sillä tasolla, kun se on mahdollista. Olen saanut kuraattorilta tukea oppilaskohtaamisissa sekä neuvoja yleisesti. Olen tyytyväinen yhteistyöhön kehittävässä näkökulmassa, jossa oppilaan kehittymistä ja myös omien taitojen kehittymistä on tuettu. Yhteistyö on ollut myös lämmintä ja ymmärtävää, joten on voinut avoimesti kertoa pohdintojaan ja keskustella yleisesti havainnoistaan. Keskusteluherkkyys helpottaa mielestäni myös oppilaan asian seuraamista ja tilanteisiin on helpompi/nopeampi puuttua. Toisaalta kaipaisin enemmän kuraattorin läsnäoloa yleisissä tilanteissa. Käyntiä opettajanhuoneessa ja selkeästi näkyvää paikallaoloa. Tällöin tulisi vielä aktiivisemmin keskusteltua tai kysyttyä asioita. (em. aineenopettaja);*

*Yhteistyö on sujunut erinomaisesti. Voi aina luottaa siihen, että apua ja tukea saa tarvittaessa. Kuraattori myös tarttuu oppilasasioihin rivakasti ja miettii aina sopivimman lähestymistavan. Olen myös kokenut, että vaikka töitä on paljon, ovat oppilaiden/opiskelijoiden asiat aina etusijalla ja apua saa nopeasti. Myös syy-seuraussuhteiden laajempi ymmärrys on tehnyt yhteistyöstä vuorovaikutteista ja mielekästä. Tällä tarkoitan nimenomaan koulumaailmassa ilmeneviä tilanteita. Kun toimijat puhuvat ”samaa kieltä”, on se ennen kaikkea oppilaiden/opiskelijoiden etu. Kiitos Riina kuluneesta lukuvuodesta! (em. opinto-ohjaaja)*

Rostila (em., 88-95) näkee asiakkaan tunnetukemisen lisäksi olennaisena seurannan järjestämisen asiakkuutta päätettäessä. Hän näkee suunnitelmallisuuden olevan tärkeää ja huolehtimisen siitä, että asiakas todella ymmärtää ja on selvillä työskentelyn päättymisestä. Jos asiakassuhde päättyisi jostain syystä suunniteltua aikaisemmin, on tästä huolimatta Rostilan mukaan tärkeää pyrkiä hoitamaan asiakassuhteen päättäminen mahdollisimman hyvin. Osa asiakkuuden päättämistä on hä-

nen mukaansa yhteenvedon tekeminen asiakkaan saavutuksista ja hyvistä tuloksista. Tavoitelähtöisessä työskentelyssä työssä saavutettuja sekä positiivisia tuloksia että ajoittaisia epäonnistumisia tarkastellaan työskentelyn tavoitetta vasten. Saavutusten tarkastelussa voidaan käyttää myös erilaisia arviointivälineitä, kuten mittauksia ja siihen perustuvaa tapauskohtaista arviointia (evaluaatiota). Saavutusten tarkastelussa pääasiallisena tavoitteena on pyrkimys myönteisten muutosten ja uusien toimintatapojen vakiinnuttamiseen ja juurruttamiseen asiakkaan arkeen. Koska muutoksen vakiinnuttaminen on ajoittain iso haaste, pitäisi työntekijän jokaisen asiakassuhteen päättyessä miettiä yhdessä asiakkaan kanssa, mitä eri keinoja ja strategioita voidaan soveltaa. Kiinteäksi osaksi asiakastyön toimintamalleja on pyritty liittämään tarpeen mukaan mm. yhteydenpitoa ja tukitoimia, jotta asiakasta ei jätetä yksin. Näin ollen seurannalla (*follow-up*) on Rostilan mukaan olennainen merkitys varmistettaessa asiakkaan pärjääminen. Jos asiakas ei pärjäisi sosiaalityön asiakastyöskentelyn jälkeen, karotetaan samalla, mitä palveluja asiakas mahdollisesti tarvitsisi.

Itse koen Rostilan kuvaukset arvioinnista ja seurannasta olennaisina. Edellä mainituissa esimerkkikuvauksissa tulee näkyväksi myös arviointi ja seuranta juuri pidempiaikaisissa työskentelysuhteissa (erityisesti oppilaat, opiskelijat ja vanhemmat); on ollut oppilaita ja opiskelijoita, jotka ovat käyneet ensin yhdestä syystä luonani ja sitten työskentely on voinut jatkua samasta tai toisesta syystä myöhemmin tai saanut monia erilaisia ulottuvuuksia 6kk-2 vuoden aikana. Näiden esimerkkikuvailujen avulla tulee näkyväksi myös pitkäaikaisen työskentelyn, arvioinnin ja seurannan hyödyt, kun kuraattori työskentelee samassa koulussa päivittäin. Lisäksi koin olennaiseksi pohtia kyselyvastauksien avulla myös sitä tapaa, miten olen tehnyt arviointia ja seurantaa asiakas- ja yhteistyön osalta. Varsinkin perheterapiaopintojen myötä olen opetellut käymään, etenkin oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa koulussa, lyhyen palautekeskustelun ja pohtimaan, mitkä asiat toimivat ja mitä olisi voinut tehdä eri tavalla. Tällainen tapa on auttanut sekä minua työntekijänä että oppilasta/opiskelijaa päättämään tapaamiset yhteisellä pohdinnalla ja miettimään, miten tästä eteenpäin. Tiedostan, että minun pitäisi vielä enemmän tehdä näin sekä vanhempien että yhteistyökumppaneidenkin kanssa, jotta työskentelyn päättyessä hekin tulisivat vielä enemmän kuulluksi, ja tällainen kasvokkainen keskustelu auttaisi varmasti myös minua kehittämään vielä lisää omaa työskentelyäni.

Pidän erityisesti Rostilan (em., 39-95) asiakaslähtöisessä ja voimavarakeskeisessä ajattelussa kumppanuus ("*partnership*") -periaatteesta: työntekijä ja asiakas pyrkivät yhdessä työskentelyyn yhdessä asetetun tavoitteen avulla. Työntekijä ei asetu norsunluutorniin ja kuvittele tietävänsä parhaiten asiakkaan puolesta. Jos työntekijä toimii näin, jää asiakkaan puolelta paljon kuulematta ja lisäksi työntekijävetoinen työskentely passivoittaa asiakasta. Voimavarakeskeisessä, ja erityisesti avoimen dialogin, kysymyksenasettelu- ja työskentelymallissa korostuu subjektiivisten kokemusten

esiintuminen ja ääneen pohdinta asiakkaan kanssa (koulussa mm. oppilaan, opiskelijan ja vanhempien kanssa). Koen yhä tärkeämmäksi muistuttaa itseäni siitä, että kuraattoriasiakastyössä ei ole kyse pelkästään siitä, mitä minä kuraattorina haluan tietää tai arvioida oppilas- tai perhetapaamisessa, vaan myös siitä, mitä oppilas, opiskelija tai vanhemmat haluavat kertoa minulle. (Seikkula & Arnkil 2014; Holm 2011-2014.) Vaikka Rostilan (em.) tavoitelähtöisessä ongelmanratkaisun ja auttamisen prosessimallissa voi syntyä helposti käsitys, että asiakkaiden kanssa sovitaan yhdestä selkeästä tavoitteesta, jota kohti sitten mennään yhdessä, on kuvailussa tilaa myös muutoksille (ks. myös Pippuri 2015, 49-76). Niin kuin edellä kyselyvastauksistakin näkyi, varsinkin pitkissä oppilas- ja yhteistyösuhteissa, tavoite voi muuttua. Tärkeintä on se, että auttamisprosessin aikana asiakas (oppilas, opiskelija, vanhempi tai yhteistyökumppani) tulee kohdatuksi ja kuulluksi sillä hetkellä mielessä pyörivissä asioissa. Vaikka minua kiinnostaisi kuulla esim. oppilaan koulunkäyntitilanteesta, voi oppilaalle olla sillä kyseisellä tapaamiskerralla suurempi tarve puhua kaverisuhteistaan. Koulunkäyntitilanteeseen voidaan palata sen jälkeen, kun oppilas on ensin saanut puhua kaverisuhteisiin liittyvistä askarruttavista asioista.

Näin lopuksi haluan vielä pohtia asiakassuhteisiin liittyviä tunnekokemuksia, joista myös Rostila (em., 86-88) puhuu kirjassaan. Edellä kuvatuissa, pidemmissä asiakassuhteissa oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien kanssa, tunteet tulevat kuvaan mukaan ja se on mielestäni tärkeää työntekijänä tiedostaa. Tunteet ovat aina tietysti mukana lyhyemmissäkin asiakassuhteissa, mutta tunnekokemuksen kesto ja syvyys voi vaihdella lyhyissä ja pitkissä asiakassuhteissa. Tämä muistuttaa kuraattorityön – ja muidenkin ihmissuhdetyötä tekevien – inhimillisyydestä, että me asiakassuhteissa, rinnalla kulkijoina tunnemme ja koemme ne monenlaiset tunneskaalat niin asiakassuhteiden hyvissä kuin haastavissa hetkissä. Jos tämä inhimillisuus unohtuu niin asiakkaiden kuin työntekijän itsensä osalta, ollaan mielestäni vaarallisilla vesillä.

Tunteista puhumisen taito ammatillisesti on haastavaa ja sitä pitää myös tietoisesti opetella, joka tulee esiin myös Rostilan (em.) kuvauksissa. Koen voimavarakeskeisten perheterapiaopintojen olleen suurena apuna siinä, että osaan tunnistaa omia tunteitani, käsitellä tunteitani ja ymmärtää, mistä omat tunnereaktiot johtuvat sekä erottaa omat tunteeni asiakkaan tunteista, vaikka samaan aikaan on empaattisessa kommunikaatiossa asiakkaan kanssa. Tämä edellä mainittu opettelu on auttanut siinä, että kun lapsi, nuori tai aikuinen on hukassa ja hämmentynyt omien tunteidensa kanssa, on keinoja lähteä auttamaan asiakasta omassa tunnepohdinnassa ja ihan lähtökohtaisesti nimeämään tunteita, joita voi herätä erilaisissa elämäntilanteissa. Työntekijä voi näin toimia niin tunnekasittelyn peilinä kuin katalyyttinä eli käynnistäjänä, josta myös Rostila puhuu kirjassaan (em., 87).

Tunteista puhuminen ja niiden käsittely asiakassuhteessa vaatii auttamattomasti vuorovaikutussuhdetta, vuorovaikuttamista yhdessä asiakkaan kanssa (Rostila 2001, 39-87). Asiakaskeskustelussa ja tunteiden käsittelyssä opitaan vuorovaikuttamaan sanallisen ja sanattoman viestinnän avulla, puolin ja toisin, miltä tietty asia, tapahtuma tai kokemus tuntuu ja miten sen kanssa voidaan elää. On tärkeää huomioida, että ihmisen vuorovaikutusviestinnästä vain 30 % on sanallista viestintää. Sanattomalla viestinnällä eli eleillä, ilmeillä, äänensävyillä ja jopa istuma-asennolla ja etäisyydellä on suuri merkitys ihmisten välisessä ymmärryksessä, joka helposti voi unohtua. Tätä kaikkea edellä mainittua ajatellen on erityisen tärkeää miettiä, millä tavalla me työntekijät psyykkisesti asennoidumme ja fyysisesti asetumme asiakastilanteeseen, koska sillä on suuri merkitys asiakkaan kohtaamisessa ja luottamuksellisen asiakassuhteen synnyttämisessä. (Mehrabian 1972; Seikkula & Arnkil 2005; Arnkil & Seikkula 2014; Virtanen 2017.)

Kun asiakkaiden kanssa on työskennellyt pitkään ja käynyt heidän kanssaan monenlaisia vaiheita läpi, tulevat asiakkaat läheisiksi ja heidän monenlaiset elämäntilanteensa koskettavat niin hyvässä kuin pahassa myös minua työntekijänä. Läheisyyden tai läheiseksi tulemisen kokemuksella en tarkoita kuitenkaan ystävyyttä tai perheenjäsenten välistä läheisyyttä, vaan ammatillista ja empaattista liittoutumista, liittolaisuutta ja kumppanuutta, jossa on tarkoituksena kulkea rinnalla tietyn tarvittavan ajan ja sitten päätetään työskentely yhdessä. (Rostila em., 86-88; Arnkil & Seikkula 2014.) Näin kuraattorityöskentely on voinut saada myös terapeutisia työskentelyelementtejä, joita olen kuvaillut myös Perheterapia-lehden artikkelissani ”kaksoisroolin” merkityksessä. ”Kaksoisroolilla” tarkoitan toimintatapaa, jossa tiedostan olevani kuraattorin ammattiroolissa, mutta työskenteleväni enemmän perheterapeutin työotteella. (Suhonen, 2015.) Nykyään en käyttäisi työskentelytermiä ”kaksoisrooli” vaan enemmin pyrin puhumaan tapaamisissani ääneen siitä, että minussa elää kaksi ammattirooliääntä, jotka auttavat hahmottamaan asiakkaan tai yhteistyökumppanin tilannetta eri näkökulmista niin kuraattorina kuin perheterapeuttina.

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET KOULUKURAATTORITYÖTUTKIMUKSESTA SEKÄ ASIAKAS- JA YHTEISTYÖKOKEMUKSISTANI SYK:SSA

Näin loppupuoolella tutkimuskuvailuani haluan summata ajatuksia ja johtopäätöksiä tutkimuksestani, ja myös pohtia tutkimukseni toteutusta sekä tutkimusstrategisia valintojani. Ihan lopussa pohdin vielä kuraattorityön ja -tutkimuksen merkitystä sekä erilaisia mahdollisuuksia jatkaa kuraattorityötutkimusta tulevaisuudessa.

Pro gradu -lopputyönäni olen tutkinut laadullisten tutkimusmenetelmien avulla kuraattorityötä sekä asiakas- ja yhteistyökokeimuksia SYK:ssa hyödyntäen puolistrukturoitua kyselyä ja autotnografista tutkijapositionia. Toteutin tutkimukseni Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (SYK) kevään 2017 ja kevään 2019 välisenä aikana. Tutkimuskohteena minulla oli eri-ikäiset oppilaat ja opiskelijat, heidän vanhempansa sekä koulun sisäiset yhteistyökumppanit (opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat). Kyselytutkimukseeni osallistui yhteensä 49 henkilöä. Kysely sisältää sekä standardikysymykset että vapaamuotoisen kuvailu- ja palauteosuuden kyselylomakkeen lopussa. Ensisijaisena tutkimus- ja analyysikohteena olivat kirjoitetut kuvailu- ja palautevastaukset, joita tuli yhteensä 46. Teoriapohjana käytin pääosin Ilmari Rostilan (2001) ratkaisu- ja voimavarakeskeistä asiakasprosessikuvausta. Tutkimusaineistoni analyysissa hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen rajallisesti myös määrällistä sisällönanalyysia (sisällön erittelyä). Tutkimuskysymykseni jakautuivat kahteen kysymysosa-alueeseen: standardikysymyksiin sekä vapaamuotoista kuvailu- ja palauteosuutta koskeviin tutkimuskysymyksiin. Tärkeimmät standarditutkimuskysymykset ovat: 1. Minkälaisissa tilanteissa on otettu yhteyttä kuraattoriin? 2. Kuka on useimmiten yhteydenottajana? 3. Miten paljon kuraattorityöhön liittyy yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa? 4. Miten kuraattori on tavoitettavissa koululla? Tärkeimmät tutkimuskysymykset kuvailu- ja palauteosuudessa ovat: 1. Miten paljon sanallista palautetta ja kuvailua on yleensä annettu? 2. Minkälaisina kuraattorikäynnit ja yhteistyö on koettu? 3. Miltä kuraattorikäynnit ovat tuntuneet? Käytäntötyönäkökulman ja itsetutkiskelun lisäksi halusin tutkia ja tarkastella Pro gradussani vuorovaikutustyöskentelytapani koulussa oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien sekä koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Halusin tehdä näkyväksi sitä, minkälaisia ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä sisältöjä kuraattorin työssä voi olla ja minkälaiset työskentelytavat ja kohtaaminen saavat tärkeimmän merkityksen. Halusin myös tutkimukseni avulla tehdä näkyväksi yksityiskoulun kuraattorin laajaa ja moninaista työtä, jota on ollut mahdollista tehdä SYK:ssa.



Pro graduni standardikysymystulosten mukaan eniten kuraattoriasiakastyöskentelyä on ollut lukioikäisten tyttöjen kanssa vuosien 2017-2019 välillä. Noin muutenkin asiakastyöskentelyä on ollut eniten peruskoulu- ja lukioikäisten tyttöjen kanssa omien asiakastilastojenkin mukaan (73%). Eniten vastauksia vanhempien osalta on tullut äideiltä, ja yhteistyö on painottunut hieman enemmän äitien suuntaan. Ensisijainen kuraattoriyhteydenoton syy on ollut niin oppilailla, opiskelijoilla kuin vanhemmilla oppilaan tai opiskelijan psyykkinen oirehdinta sekä perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja pulmat. Yhteisiä syykategorioita sekä tytöillä että pojilla olivat stressi, psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu, tieto koulun ulkopuolisesta tuesta, suoriutumispaineet, perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet sekä yleinen ohjaus ja neuvonta. Psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu sekä perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet koskivat sekä alakoulu-, yläkoulu- että lukioikäisiä, ja stressi koski sekä yläkoulu- että lukioikäisiä. Suoriutumispaineet mainittiin ainoastaan yläkouluikäisillä ja tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta lukioikäisillä. Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat, perhehuolien vaikutus koulunkäyntiin, tunne-elämänvaikeudet, yksinäisyys ja näkymättömyys, elämänmuutokset ja muut elämänasiat, onnettomuus- ja kuolemantapaus, yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa, taloudellinen tuki (Kela) ja opiskelija-asunnon haku (Hoas) sekä itsenäistyminen ja sopeutumisvaikeudet mainittiin niin alakoulu-, yläkoulu- kuin lukiolaistytöjen kuvauksissa. Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat mainittiin kaikenikäisillä tytöillä. Koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet, käytöspulmat, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat, stressi, psyykkinen ja/tai psykosomaattinen oireilu, tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta, suoriutumispaineet, yleinen ohjaus ja neuvonta sekä väsymys tai uupumus koskivat eri-ikäisten poikien vastauksia. Pelkästään koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet, käytöspulmat, päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat sekä väsymys tai uupumus koskivat poikien vastauksia. Koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet koskivat sekä yläkoulu- että lukioikäisiä poikia. Käytöspulmat koskivat ainoastaan alakoulu- ja yläkouluikäisiä poikia.

Oppilaiden ja opiskelijoiden osalta 45% otti itse yhteyttä kuraattoriin ja 54%:ssa oli muu yhteydenottaja. Useimmiten peruskouluikäisillä yhteydenottajana on ollut vanhemmat ja toisena koulun sisäiset yhteistyökumppanit varioiden. Yhteistyötä tehtiin koulun sisällä useimmiten vararehtorin, opettajan ja kouluterveydenhuollon kanssa. Yksittäisissä oppilas- ja opiskelijatapauksissa on ollut yhteistyökontaktia koulun ulkopuolelle (esim. nuorisoasema, nuorisopsykiatria, lastensuojelu). Koulun sisäiset yhteistyökumppanit asioivat kanssani eniten yksittäistä oppilasta tai opiskelijaa koskevilla asioilla ja nimenomaan oppilas- ja opiskelijahuollollisissa asioissa sekä oppilaan tai opiskelijan moniammatillisessa tukemisessa. Eniten yhteistyötä heidän kanssaan tehtiin nimenomaan peruskouluikäisten oppilaiden osalta. Lisäksi oppilaat, opiskelijat ja koulun sisäiset yhteistyökumppanit vahvistivat kuraattorin tavoitettavuuden olevan pääosin helppoa SYK:ssa.

Vapaamuotoiset kuvailu- ja palautevastaukset sekä niiden tarkemman analyysin perusteella asiakkaille (oppilaat, opiskelijat ja vanhemmat) ei ole tärkeää tapaamisissa ja yhteistyössä ainostaan asiantuntijuus ja kehittävyys vaan myös empaattinen kohtaaminen ja kommunikaatio, emotionaalinen tuki sekä dialogisuus. Koulun sisäisille yhteistyökumppaneille asiantunteva työskentelytapa nousi ensisijaiseksi, mutta pitivät myös empaattista kohtaamista ja kommunikaatiota, emotionaalista tukea sekä dialogisuutta tärkeänä. Nykypäivän ihanteellisessa ja aidosti ennaltaehkäisevässä sosiaali- ja mielenterveystyössä työntekijän pitää pyrkiä kuulemaan ja kohtaamaan asiakkaat empaattisesti, osallistamaan asiakkaita ja yhteistyökumppaneita asiakasprosesseihin, ja tekemään päätöksiä yhdessä kaikki osapuolet huomioiden. Usein mm. organisatoriset tekijät ja esimiehen tuki vaikuttavat hyvin pitkälle siihen, miten edellä mainittua ihannetyöskentelyä pystyy toteuttamaan. (Rostila 2001, 30-91; Arnkil & Seikkula 2014, 55-207; Buber 2010; Bakhtin 1999.)

Pro graduni sekä standardikysymystulokset että vapaamuotoiset kuvailu- ja palautevastaukset osoittavat, että nykypäivän kuraattorityö on sekä hyvin laaja-alaista, merkityksellistä ja ennaltaehkäisevää sosiaalityötä että empatiaan ja vuorovaikutukseen painottuvaa mielenterveystyötä koulussa. Kuraattorin on myös helpompaa tehdä laaja-alaista ja ennaltaehkäisevää työtä, kun pysyy samassa koulussa arkipäivisin. Niin oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien kuin koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden vastauksissa näkyi, miten laajalla syykirjolla kuraattorin kanssa tehdään yhteistyötä, ja mitä kaikkia yhteistyön muotoja on ollut mahdollista toteuttaa SYK:ssa vuosien 2017-2019 välillä.

Kun vertaa tutkimustuloksiani muihin aiemmin mainittuihin kuraattorityötutkimuksiin, löytyy tutkimustulosten välillä sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Edellä kuvatuissa aikaisemmissa tutkimuksissa erityisesti kuraattorityön sisällönkuvailuissa sekä kuraattorityön merkityksen kuvailussa on paljon yhtäläisyyksiä omaan tutkimukseeni verrattuna (omat standardikysymystulokset sekä vapaamuotoiset kuvailu- ja palauteosuuden tulokset kuraattoriyhteistyöstä). Aiemmin mainittujen kuraattorityötutkimusten tutkimusmenetelmät ja -strategiat poikkeavat muuten minun tutkimuksestani täysin. Lisäksi aiemmin mainituissa muissa kuraattorityötutkimuksissa ei ole tutkittu kuraattorin vuorovaikutustyöskentelyä asiakas- tai yhteistyökokemusten näkökulmasta. (Sipilä-Lähdekorpi 2004; Pippuri 2015; Backlund 2007.)

Tutkimukseni on voinut antaa sellaisen kuvan, että minun kuraattorityöni on ollut vuosien ajan kokoaikaista positiivisuuden riemuvoittoa, vaikka näin ei todellisuudessa ole ollut. Olen tutkimuksessani valinnut korostaa ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä työskentelyelementtejä kriittisten ja haastavien työnäkökulmien sijaan. Toisin sanoen kuraattorityötutkimuskuvailuni painottuvat enemmän positiivisiin kuin negatiivisiin kokemuksiin. Omassa kuraattorityössäni olen vuosien ai-

kana kokenut epäonnistumisia ja ikäviä tilanteita, ja kaikki tekemiseni ei ole aina onnistunut läheskään täydellisesti. Vaikka kyselyvastausten mukaan asiakkaat (oppilaat, opiskelijat & vanhemmat) ovat kokeneet kohtaamiseni positiivisena ja työskentelyn hyödyllisenä, ei välttämättä kaikki vuosien varrella minun luona käyneet oppilaat ja vanhemmat koe kehittävyttä ja yhteistyökokemusta hyvänä. Minulla on ollut useita tilanteita, että vaikka kuinka olen halunnut asiakkaalle tai yhteistyökumppanilleni hyvää, ei vuorovaikutustyöskentely ole onnistunut, ja aitoa dialogia ei ole syntynyt. (Arnkil & Seikkula 2014, 82-114.) Haastavimpia työskentelytilanteita ovat olleet erityisesti vaikeat mielenterveysongelmat ja persoonallisuushäiriöt niin oppilailla, opiskelijoilla kuin vanhemmilla sekä päihdeongelmaiset vanhemmat. Erityisesti kasautuneissa ja moniongelmaisissa tilanteissa on ollut yleensä nämä kaikki edellä mainitut elementit. Kun olen yrittänyt ohjata lasta, nuorta ja perhettä avun piiriin, on voinut työskentely epäonnistua niin minulta, oppilashuollolta, lastensuojelulta, perheneuvolalta kuin psykiatrialtakin. Tällaiset tilanteet ovat olleet pysäyttäviä hetkiä ja tärkeitä oppimis- ja kehittämiskokemuksia työvuosieni varrella.

Myös moniammatillinen työskentely on ollut työvuosieni varrella ajoittain haastavaa, niin koulun sisällä kuin ulkopuolella. Vaikka kuinka on oltu samassa koulussa pitkään töissä, ei se tarkoita sitä, että ymmärrys ja ratkaisut oppilasasioissa minun ja kaikkien esim. oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmäjäsenten tai opettajien välillä on ollut ollenkaan samanlaisia. Jokainen ammattihenkilö koulussa, on se sitten kuraattori, psykologi, rehtori, erityisopettaja tai opettaja, katsoo oppilaiden oppimista ja hyvinvointia omista ammattipositioista ja -kokemuksistaan käsin. Sama tilanne on ollut myös koulun ulkopuolisten auttamistahojen ja asiantuntijoiden kanssa (esim. lastensuojelu, psykiatria); he ovat nähneet ja arvioineet lapsia ja nuoria eri kriteereillä ja kategorioilla kuin minä tai muut koulun työntekijät. Tämä on tullut näkyväksi esim. tilanteissa, kun koulussa on herännyt lastensuojelullista tai psyykkistä huolta oppilaasta: sosiaalihuollon ja psykiatrian näkemys akuutista tilanteesta on ollut erilainen kuin minun tai koulun muiden työntekijöiden näkemys, joka on voinut herättää turhautumisen tunteita. Jokaisella ammattihenkilöllä ja -ryhmällä on jatkossakin omat kriteerit, joiden pohjalta arviot tehdään niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Näistä edellä mainituista yhteistyöhaasteista huolimatta näen tärkeäksi jatkaa moniammatillisen ja monialaisen yhteistyön rakentamista ja kehittämistä sekä osapuolten tasapuolista kuulemistä. Vaikka kaikilla on työpaikallaan oma organisaatiorakenne, ammatillinen positio ja työkokemukset, voi silti yhteistyötä miettiä tiimityönä, jossa jokaista tarvitaan ja kaikkien hiljainenkin tieto on merkityksellistä. (Backlund 2007, 196-206 & 303-309; Arnkil & Seikkula 2014, 202-203.)

Näin johtopäätösten lopussa haluan todeta, että jokainen tutkittava ja heidän antamansa vastaukset ovat olleet ainutlaatuisia ja koen saaneeni jokaiselta tutkittavalta tärkeää kuvailua työskentelystäni ja siitä, mitä pitää vielä kehittää. Olen työskennellyt kuraattorina lähes 11 vuotta ja koen

tärkeäksi jatkaa edelleen oman ajattelun ja asenteeni kehittämistä ja tietynlaista hereillä oloa niin asiakkaiden kuin yhteistyökumppaneiden kanssa. Hereillä ololla tarkoitan sitä, että en liikaa yleistä tai kategorisoi asiakkaita tai yhteistyökumppaneita, vaan tiedostan jokaisen kohdalla, että heillä on oma, ainutlaatuinen tarinansa, vaikka se voisi muistuttaa usean muunkin tarinaa. Minulle on tärkeää jatkossakin kunnioittaa toisten ainutlaatuisuutta, tunnustaa oman näkökulmani subjektiivisuuden ja vaalia vastavuoroisen dialogin mahdollisuuksia. (Arnkil & Seikkula 2014, 37; Hänninen 1999.)

## 5.1 Tutkimukseni luotettavuus

Tutkimukseni ideointi ja toteutus on elänyt monta eri vaihetta, ja olen joutunut todella tarkkaan miettimään, miten rajaan tutkimukseni niin tutkimuskysymyksien, tutkimuskohteiden ja aineiston keruun osalta. Aloitin kyselylomakkeiden kehittelyn, rakentamisen ja lopulta niiden avulla aineiston keruun ennen varsinaista gradu-ohjausta. Tällainen päätös toimia olisi voinut pahimmillaan aiheuttaa minulle tutkimuseettisiä pulmia tai jopa esteitä, vaikkakin pyysin neuvoja kahdelta väitöskirjan tekijältä. Kyse oli pitkälti siitä, että halusin itse tutkijana ensinnäkin aloittaa aineiston keruun ajoissa, toiseksi päättää keräämäni aineiston sisällön sekä kolmanneksi halusin kokeilla tällaista kyselymenetelmää itsenäisesti. Koska olen tehnyt sosiaalityön opinnot 90%:sti työn ohessa, halusin ennakoida ja aloittaa aineiston keruun niin, että voin gradu-seminaarin alettua keskittyä jo kerätyn aineiston läpikäyntiin ja tutkimussuunnitelman kirjoittamiseen aineistonkeruustressin sijaan. Halusin myös tällä tavalla – ja osittain ehkä virheellisesti – osoittaa, että hallitsen tällaisen tiedonkeruumenetelmän käytännössä itsenäisesti. Näin jälkikäteen arvioituna olisi ollut hyvä olla maltillinen aineiston keruun kanssa ja aloittaa se vasta gradu-seminaarin alettua näin saaden ohjausta jo aineiston keruun alkuvaiheessa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191.)

Pyysin kaiken kaikkiaan 60 henkilöä osallistumaan tutkimukseeni ja heistä lopulta 49 osallistui. Suurin osa vastaajista on joko tavannut minua tai tehnyt yhteistyötä kanssani säännöllisesti ja suhteellisen pitkään. Nämä 49 vastausta ovat kolmessa eri tutkittavien ryhmässä: 1. oppilaat ja opiskelijat, 2. vanhemmat ja 3. koulun sisäiset pedagogiset ja ohjaukselliset yhteistyökumppanit (opettajat, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat), jolloin määrällisesti tutkittavat ryhmät ja heidän vastausmääränsä ovat pieniä. Kuitenkin päällimmäinen huoleni oli siitä, että vastauksia ei tule tarpeeksi (vastausten kato). Kun otin nämä kaikki kolme ryhmää mukaan, sain omasta mielestäni kuitenkin

paremmin vastauksia kuin mitä olisin saanut yhdestäkään yksittäisenä ryhmänä. Myönnän myös olleeni utelias saamaan vastauksia kaikilta näiltä eri tutkimusryhmiltä, koska uskoin saavani monipuolisempia vastauksia sekä tarkempaa kuvausta ja peilausta kuraattorityöstä niin yksilökohtaisena kuin yhteisöllisenä oppilashuoltotyönä. Vastaukset kuitenkin painottuvat hieman enemmän yksilökohtaiseen oppilashuoltotyöhön ja kasvokkaiseen asiakastyöhön oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien kanssa. (em.)

Kun lähdetään liikkeelle tutkimukseni yleistettävyydestä, on olennaista huomioda, että tutkimus rajautuu yhteen kuraattoriin, yhdessä yhtenäiskoulussa Helsingissä kevään 2017 ja 2019 välillä. Lisäksi tutkimuskohteena ovat yhden kuraattorin, eli minun, eri-ikäiset oppilasasiakkaat, heidän vanhempansa ja koulun sisäiset yhteistyökumppanit. Muutenkaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole aina tarkoituksenakaan tehdä laajempia yleistyksiä. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole siis lähteä vertailemaan työskentelyä tai tutkimustuloksia muiden koulujen kuraattoreihin Helsingissä tai laajemmin Suomessa muuta kuin korkeintaan omakohtaisten kokemusteni kautta muissa kouluissa työskentelyn ja aikaisemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta. Toki on hienoa, jos tutkimukseni kirvoittaa kollegiaalista keskustelua esim. kuraattorityön kehittämisestä ja jatkokoulutusmahdollisuuksista, mutta tutkimukseni ja tutkimustulokset eivät ole suoraan verrattavissa tai siirrettävissä toisiin kouluihin tai oppilas- ja opiskelijahuollon palveluihin. (em.; Sipilä-Lähdekorpi 2004; Pippuri 2015; Backlund 2007.)

Kun pohditaan tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta, voidaan se arvioida objektiivisten (tai positivististen) tutkimusstandardien näkökulmasta heikoksi. Ensinnäkin tutkimusotokseni on pieni, valikoitu ja positiivisen kokemuksen vinouttamaa. Enemmän tai vähemmän kaikkien tutkittavien kanssa yhteistyökokemukset ovat positiivisia, varsinkin, kun puhutaan pitkäaikaisesta työskentelystä yhdessä. Siksi tutkimus ei tee kovin näkyväksi kuraattorityöni negatiivisia puolia tai epäonnistumisia. Toiseksi, rehellisesti sanottuna, tätä tutkimusta ei pysty täysin identtisesti toistamaan ja saamaan täysin samanlaisia tuloksia. Toisaalta on myös huomioitava, että jos jokainen kuraattori tekisi vastaavaa tutkimusta sekä itsestään kuraattorina että omista asiakas- ja yhteistyökokemuksista, olisi jokainen tutkimus erilainen ja tulisi erilaiset tulokset. Tällaisessa tutkimustilanteessa on jälleen kyse yhdestä kuraattorista, tietyn kyselylomakkeen kanssa, tietyssä koulussa ja tietyssä ajassa. Tämä liittyy myös laadullisen tutkimuksen piirteisiin, että jokaisesta tutkimuksesta tulee tekijänsä näköistä. Jos tämän tutkimuksen olisi suorittanut ulkopuolinen tutkija, tutkimusasetelma ja tulokset voisivat olla hyvinkin erinäköiset. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Rissanen, 2015, 60.)

Kun pohditaan vielä tarkemmin Pro gradu -tutkimukseni luotettavuutta, koen ensinnäkin kohderyhmän valinnan olleen olennainen, mutta ei välttämättä tutkimusstrategisesti oikeanlainen.

Lukija voi ihmetellä, että miksi en tutkijana valinnut vain yhtä tutkittavaa kohderyhmää (esim. oppilaat, vanhemmat tai yhteistyökumppanit), mutta itse näen olleen olennaista tehdä vertailevaa kyselyä ja tarkoituksella halusin kaikkien näiden kolmen eri tutkittavan kohderyhmän äänet mukaan. Esim. vanhempien tai koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden ääniä ei ole aikaisemmin tutkittu, toisin kuin yksittäisten ikäryhmien oppilaiden kokemuksia on jonkin verran tutkittu. Mitä tulee yleensä tutkimusstrategiaan ja tutkimusstrategisiin menetelmävalintoihin, kysely ei välttämättä ole ainut ja kaikista laadullisin vaihtoehto. Kun mietitään teoriaviitekehystä, ei tekemäni kyselylomakkeen kysymykset anna suoraan viitettä ja yhteyttä ratkaisu- ja voimavarakeskeiseen asiakasprosessiin tai dialogisuuteen. Varovaisesti uskalsin sitä kuitenkin odottaa, kun on ollut kyse tutkittavieni kokemusten ja näkemysten kuvailusta kuraattoritapaamisten ja -yhteistyön pohjalta. Aineiston läpikäynti ja tutkittavieni kokemusten ja näkemysten kirjoittaminen vahvistivat kuitenkin edellä mainitun teoriaviitekehysten sopivan analyysiin. Itse mietin näin jälkikäteen, että olisi voinut ottaa enemmän esim. tapaus- tutkimusotetta (tutkinut yksittäisiä oppilaita, vanhempia tai yhteistyökumppaneita) ja olisi voinut hyödyntää kyselyn lisäksi haastattelua tai jopa videohaastattelua, jotta olisi päässyt syvemmälle asiakas- ja yhteistyökokemuksiin ja saanut myös selkeämpää asiakasprosessikuvausta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Hiltunen 2009.)

Pohdin myös sitä, miten hyvin tutkimuksessani käyttämäni menetelmät ja analyysitapa (kysely, autoetnografia, aineistolähtöinen sisällönanalyysi) ovat auttaneet vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Mitä tulee kaikkiin tutkimuskysymyksiin ja myös suoraan aineiston keruuseen (kyselylomakkeisiin, tutkimussaatekirjeeseen ja tutkimuslupalomakkeeseen), kyselylomakkeita ja tutkimussaatekirjettä olisi voinut vielä viilata sisällöllisesti johdonmukaisemmiksi. Osassa kyselytutkimukseni kysymyksistä ovat olleet selkeitä ja olen saanut vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tällä tekemälläni kyselyllä on tullut selkeimmät vastaukset nimenomaan standarditutkimuskysymyksiin: 1. Minkälaisissa tilanteissa on otettu yhteyttä kuraattoriin? 2. Kuka on useimmiten yhteydenottajana? 3. Miten paljon kuraattorityöhön liittyy yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa? 4. Miten kuraattori on tavoitettavissa koululla? Standardikysymykset olisi voinut kuitenkin rakentaa niin, että kysymykset ovat vieläkin identtisemmät ja johdonmukaisemmat esim. oppilaiden, opiskelijoiden ja vanhempien kesken. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Rissanen, 2015, 60; Hiltunen 2009.)

Vapaamuotoinen kuvailu- ja palauteosuuskohta on haastavampi. Tässä osaan tutkimuskysymyksistä saadaan vastaus, mutta ei yksiselitteisesti. Vapaamuotoiset kuvailu- ja palauteosuuskohdan tutkimuskysymykset olivat: 1. Miten paljon sanallista palautetta ja kuvailua yleensä annetaan? 2. Minkälaisina kuraattorikäynnit ja yhteistyö on koettu? 3. Miltä kuraattorikäynnit ovat tuntuneet? Vapaamuotoista kuvailu- ja palauteosuutta olisi pitänyt hioa tarkemmaksi. Vapaamuotoinen

kuvailu- ja palauteosuus ei välttämättä anna ohjausta tai viitettä siihen, että juuri edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta. Kyselylomakevastauksissa kävi kahden opiskelijan sekä yhden vanhemman ja yhteistyökumppanin osalta niin, että he joko vastasivat ja kuvailivat jo syy-kysymyksessä kokemuksiaan ja jättivät vain kiitoksen kuvailu- ja palauteosuuteen tai sitten jatkoivat kuvailua vielä uudelleen kuvailu- ja palauteosuudessa; näin ollen vastaus on ollut vain ”kiitos sinulle” tai sitten pelkästään syykuvailun jatkamista. Näin yksittäiset kysymyksiin oletamani vastaukset eivät olleet yhtenäisiä kaikilla tutkittavilla. Se, että olen pyytänyt suullisesti ihmisiä kuvailemaan tapaamisia, uskon vaikuttaneen siihen, että kirjoitettuja kuvailuvastauksia on tullut näinkin paljon. Toisaalta kaikkia kyselyvastauksien väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95-109.)

Kyselylomakkeiden hiomistarpeesta huolimatta koen kuitenkin sisällönanalyysin ja nimenomaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin olleen oikea ratkaisu empiirisen tutkimusaineiston käsittelyn valinnassa, kun varsinaista teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa sisällönanalyysia olisi ollut mahdollon tehdä tällä tutkimusaineistolla. Autoetnografia on ollut omalla tavallaan hyvä valinta ja lisä tutkimustulosten auki kirjoittamisessa, mutta myös haastava tapa tutkia itse itseäni. Ajoittain on ollut raastavaa miettiä, mitkä asiat ovat olennaisia kirjoittaa näkyväksi itsestään ja mitkä asiat taas palvelevat tutkimustulosten kirjoittamista ja punaisen langan ylläpitämistä enemmän kuin omaa vapaata pohdintaa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 15-191; Tuomi & Sarajärvi 2012, 95-109; Rissanen 2015, 52-60.)

On tärkeä muistaa, että tämä Pro gradu -tutkimukseni ja kuvaukset kuraattorin työstä ovat kyselytulosten ja oman henkilökohtaisen kokemukseni muovaamaa kuvailua ja tulkintaa eikä voi suoraan verrata tai rinnastaa muiden kuraattoreiden tai koulujen toimintaan. Toisaalta tämän tyyppistä kuraattorityötutkimusta ei ole tehty aikaisemmin Suomessa ja mielestäni oli aika saada tällaista tutkimusta sosiaalityön kentälle. Vaikka koen tämän tutkimusnäkökulman olleen erilaista ja haastavaa, on se myös ollut antoisaa. On ollut mielenkiintoista tutkia asiakas- ja yhteistyökokemuksia, ja myös itse itseäni, sekä työn sisältä että ulkopuolelta. Harvoin pääsee sosiaalityössä tutkimaan itse itseään, mutta näen sen tärkeänä myös oman työni kehittämisen kannalta. Tässä tutkimuksessani olen pyrkinyt aineistolähtöisyyteen ja ottamaan tutkittavien kyselyvastaukset vastaan mahdollisimman autenttisina. Kuitenkin kaikessa tässä asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden kokemusten ja näkemysten kuvailussa ja analysoinnissa on kyse minun tulkinnastani heidän antamien kirjallisten vastausten pohjalta. Siksi pyrin muistuttamaan itseänikin siitä, että kaikki tämän tutkimuksen kuvailut, määrittelyt ja tulkinnat ovat subjektiivisia, ja täydellistä objektiivisuutta ei voi olla, kun on kyse myös itsestäni tutkijana ja tutkimuskohteena. (Rissanen 2015, 52-60.)

## 5.2 Loppupohdinta

Kuraattorin työ on kehittynyt paljon viimeisen 30 vuoden aikana, ja tulee varmasti kehittymään ja muuttumaan vielä lisää lähivuosikymmeninä. Kuraattorin työ on hyvä esimerkki ennaltaehkäisevästä sosiaali- ja mielenterveyspalvelusta, joka muovautuu ajassa ja paikassa, koulujen tarpeiden mukaan. Tulevaisuudessa kuraattorin työtä olisi mielestäni hyvä tutkia niin alueellisesti kuin paikallisesti sekä useita eri koulutasojen kuraattoreita tarkastelemalla (ala-, yläkoulu-, lukio- ja ammattikoulu). Henkilökohtaisella tasolla kuraattorityöstä saa varmasti vielä enemmän ja syvemmin tietoa esim. haastatteleamalla ja videoimalla heidän työskentelyään. Laajemmissa kuraattorityötutkimuksissa voidaan hyödyntää niin laadullista kuin määrällistä tutkimusta. Pippurin (2015) ja Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimusten tavoin voisi hyödyntää niin tilastollisia asiakasrekisterejä kuin haastatteluja ja kyselyjä syvemmän tiedon saamiseksi.

Seuraavaksi kuitenkin omasta mielestäni olisi hyvä tehdä laajempaa tutkimusta eri oppilaskäluokkien kokemuksista kuraattoripalveluissa, eli ala-, yläkoulu ja lukio sekä ammattikoulu. Tällaisen laajemman kartoituksen avulla olisi mahdollista saada tarkempaa tietoa oppilaiden ja opiskelijoiden toiveista ja kehittämiskohteista kuraattoripalveluiden suhteen, parhaimmillaan ympäri Suomen, jos tutkimusasetelma saadaan mietittyä järkevästi. Tällaisen laajemman kartoituksen avulla saadaan myös lisätietoa ja vahvistusta siihen, miten koko Suomessa kaupunki-, kunta-, valtion ja yksityisellä sektorilla huomioitaisiin paremmin lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen sekä ennaltaehkäisevät palvelut ja niiden riittävä resursointi ilman, että lähdetään automaattisesti palkkaamaan uusia asiantuntijoita kouluihin (esim. psykiatrisia sairaanhoitajia).

Näin lopuksi haluan tiivistää kuraattorityön olennaisuuden Liisa Hokkasen tutkimusartikkelin (kirjassa Mäntysaari, Pohjola & Pösö toim. 2009, 315-332) ja Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöskirjan pohjalta: kuraattorin tärkein asia tekemisen tasolla on lasten ja nuorten koulunkäynnin ja hyvinvoinnin tukeminen sekä pahoinvoinnin ehkäiseminen. Kuraattorin tehtävänä oppilashuoltopalveluissa on tukea osaltaan lasten ja nuorten koulunkäynnin edellytyksiä ja ennaltaehkäistä syrjäytymiskierrettä. Siten kuraattorit, kuten kaikki sosiaalityöntekijät, toimivat heikommin menestyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien advokaattina ja vaikutusmahdollisuuksien lisääjänä eli valtaannuttajana (empowerment). Liitän tätä ajattelua myös oppilaiden vanhempiin ja yhteistyökumppaneihin, jotta lasten ja nuorten tukemisesta tulee selkeästi yhteinen asia.



## Lähteet:

Ammattinetti: [www.ammattinetti.fi/luokanopettaja](http://www.ammattinetti.fi/luokanopettaja), [www.ammattinetti.fi/aineenopettaja](http://www.ammattinetti.fi/aineenopettaja), [www.ammattinetti.fi/erityisopettaja](http://www.ammattinetti.fi/erityisopettaja) (Viitattu 10.8.19)

Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!” – Dialogeja monissa suhteissa. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Aura-asiakastietojärjestelmä, koulukuraattori Riina Suhonen, 06/2019.

Backlund, Å. 2007. Elefvård i grundskolan: Resurser, organisering och praktik. Rapport i socialt arbete nr 121. Doktorsavhandling, Institutionen för socialt arbete. Stockholms universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196991/FULLTEXT01.pdf> (Viitattu 11.8.19)

Bakhtin, M. M. 1999. Toward a Philosophy of the Act. Translation & Notes by Vadim Liapunov, edited by Vadim Liapunov & Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series No. 10

Buber, M. 2010. I and Thou. Translated by Ronald Gregor Smith. New York: Charles Scribner's sons

Collin, P.: ”Psykiatrisilla hoitajilla riittää töitä Turun kouluissa – Vastaanotolle tullaan pääasiassa mielialan ja ahdistuneisuuden vuoksi”. Yle-uutiset 16.9.2019: <https://yle.fi/uutiset/3-10966418> (Viitattu 16.9.19)

Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.

Heikkinen, M. (oppilaan ohjaaja/opinto-ohjaaja SYK): keskustelu oppilaan ohjauksen ja opinto-ohjaajan roolista, SYK. 09/2019.

Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun (SYK) kotisivut: <https://www.syk.fi/koulun-esittely> (Viitattu 10.8.19)

Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun (SYK) oppilas- ja opiskelijatilastot, vahvistus vararehtori Jukka Niiranen 17.10.2019.

Hiltunen, L. 2009. Validiteetti ja reliabiliteetti (powerpoint), Graduryhmä 18.2.2009, Jyväskylän yliopisto (Viitattu 29.10.19)

Hirsijärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.

Holm, P. (perheterapeutti, kouluttaja, Dialogic Oy): Erityistason perheterapian lähiopetuspäivät 2011-2014, Helsinki.

Hokkanen, L. 2009. Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. Teoksessa Mäntysaari, M. & Pohjola, A. & Pösö, T. (toim.) 2009. Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 315-332.

Honkimäki, T. (laaja-alainen erityisopettaja SYK): keskustelu erityisopettajan roolista, SYK. 09/2019.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Kelly, M. S. & Cosner Berzin, S. & Frey, A. J. & Alvarez, M. E. & Shaffer, G. & Hayes McManama O'Brien, K. (2010): The State of School Social Work: Findings from the National

- School Social Work Survey. *School Mental Health* 2(3):132-141. 09/2010. [https://www.researchgate.net/publication/226364412\\_The\\_State\\_of\\_School\\_Social\\_Work\\_Findings\\_from\\_the\\_National\\_School\\_Social\\_Work\\_Survey](https://www.researchgate.net/publication/226364412_The_State_of_School_Social_Work_Findings_from_the_National_School_Social_Work_Survey) (Viitattu 11.8.19)
- Lastensuojelulaki 417/2007: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (Viitattu 2.8.19)
- Lukio-laki 714/2018: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (Viitattu 2.8.19)
- Mehrabian, A. 1972. *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine (uusin painos 2007).
- Mäntysaari, M. & Pohjola, A. & Pösö, T. (toim.) 2009. *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Newsome, S. W. & Anderson-Bucher, D. & Fink, J. & Hall, L. & Huffer, J. 2008: The Impact of School Social Work Services on Student Absenteeism and Risk Factors Related to School Truancy. *School Social Work Journal*. Vol 32. No. 2. 01/2008. [https://www.researchgate.net/publication/234561237\\_The\\_Impact\\_of\\_School\\_Social\\_Work\\_Services\\_on\\_Student\\_Absenteeism\\_and\\_Risk\\_Factors\\_Related\\_to\\_School\\_Truancy](https://www.researchgate.net/publication/234561237_The_Impact_of_School_Social_Work_Services_on_Student_Absenteeism_and_Risk_Factors_Related_to_School_Truancy) (Viitattu 11.8.19)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Viitattu 2.8.19)
- Payne, M. 2014. *Modern Social Work Theory*. 4th Edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pippuri, T. 2015. *Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit: Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa*. Lisensiaatin työ, Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98294/LISURI-1450689529.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 2.8.19)
- Puotinen, S. 2008. ”JOS OLISIN KOULUKURAATTORI...” – Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. *Sosiaalityön Pro gradu -tutkielma*. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18389/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200805071440.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18389/URN_NBN_fi_jyu-200805071440.pdf?sequence=1) (Viitattu 2.8.19)
- Rissanen, P. 2015. *Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta*. Väitöskirja, Kuntoutussäätiön tutkimuksia. Research reports 88/2015.
- Rostila, I. 2001. *Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet*. Jyväskylä: SoPhi.
- Rubin, H. (opinto-ohjaaja SYK): keskustelu oppilaan ohjauksen ja opinto-ohjaajan roolista, SYK. 09/2019.
- Saleebey, D. 1992. *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Sipilä- Lähdekorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä” – Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry, Talentia-lehti 2016: [www.talentia.fi](http://www.talentia.fi)
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301> (Viitattu 2.8.19)

Suhonen, R. 2015. Voimavarakeskeinen oppilas- ja perhetyö koulun sosiaalityön arjessa. Perheterapia-lehti, Suomen Mielenterveysseura. 31. vuosikerta, 04/2015.

Suomen opinto-ohjaajat ry (SOPO): opinto-ohjaajan työtehtävät eri kouluasteilla.

[https://www.sopo.fi/wp-content/uploads/2019/01/Opinto-ohjaajan-ty%C3%B6teht%C3%A4v%C3%A4t\\_pk-lukio-aol-ja-kk-3.pdf?fbclid=IwAR299nu2zTTDF5Lr2ZuoF-4ajQA0T-pjQMCTIraVsWmGM71UNsbrEFkJAPM](https://www.sopo.fi/wp-content/uploads/2019/01/Opinto-ohjaajan-ty%C3%B6teht%C3%A4v%C3%A4t_pk-lukio-aol-ja-kk-3.pdf?fbclid=IwAR299nu2zTTDF5Lr2ZuoF-4ajQA0T-pjQMCTIraVsWmGM71UNsbrEFkJAPM) (Viitattu 10.8.19)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Virtanen, H. 2017. Arvostava kohtaaminen sosiaalityössä – Autoetnografinen tutkimus palvelutarpeen arvioinnista. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto 2017: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54081/URN:NBN:fi:ju-201705232473.pdf?sequence=1> (Viitattu 3.8.19)

## Liitteet:

### Liite 1: saatekirje

SYK – Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu, Isonnevantie 8, 00320 Helsinki, puh. 0400 413 717, sähköposti: riina.suhonen@syk.fi

Suhosen esimiehet SYK:ssa: rehtori Jukka Tanska, vararehtori Jukka Niiranen; tutkimuksen teosta on tiedotettu rehtorin, vararehtorin ja kouluväen lisäksi myös Yksityiskoulujen ohjausryhmää; tarkemmat kysymykset ja tiedustelut tutkimuksesta Riina Suhoselle.

(helmikuu 2019 rehtori Sari Tiitta)

Hyvä oppilas tai opiskelija, vanhemmat ja yhteistyökumppani

Kerron teille alkuun lyhyesti tulevasta sosiaalityön maisteriopintoihin liittyvästä Pro Gradu – kyselystäni, joka toimii jatkossa Pro gradu – tutkimusaineistoni:

Olen tekemässä puolistrukturoitua kyselytutkimusta omasta työskentelystäni kuraattorina Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa loppukeväästä 2017 kevääseen 2019. Tarkoitukseni on tutkia tarkemmin omaa työskentelyäni oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Lisäksi tarkastelen asiakaslähtöistä ja voimavarakeskeistä kuraattorityötä ja sen toteutumista SYK:ssa. Tämä tutkimusnäkökulma pohjautuu psykososiaaliselle ja terapeuttiselle casework – perinteelle sosiaalityössä.

Saate jokainen oman kyselylomakkeen täytettäväksi sähköpostilla tai kirjeitse. Voitte muokata ja täyttää lomakkeen suoraan word-tiedostoon tai vastata käsinkirjoitettuna. Tulen kirjaamaan ja analysoimaan kyselyvastaukset nimettömästi, joten nimen laittaminen ei ole pakollista. Oppilaiden kohdalla riittää, että kirjaa sukupuolen ja iän.

Laitan tämän saatekirjeen ja kyselylomakkeen mukana vielä erillisen lupalapun tutkimukseen osallistumisesta, jonka toivon teidän allekirjoittavan ja lähettävän minulle kirjeitse. Kyselyvastaukset ovat luottamuksellisia. Käsittelen ja analysoin kaikki kyselyvastaukset henkilökohtaisesti eikä kukaan muu pääse tarkastelemaan aineistoja.

Toivoisin saavani kyselyvastaukset mielellään 25.5.2019 mennessä joko sähköpostilla tai kirjeitse. Tämän saatekirjeen yläalaidassa näkyy yhteystietoni. Lisäksi pyydän teitä ystävällisesti pitämään minua ajan tasalla teidän yhteystiedoistanne, jos tarvitsee tehdä vielä tarkennuksia tai lisäkysymyksiä tutkimuksen tekemiseen liittyen.

Ystävällisin terveisin, Suhonen Riina, YTM sosiaalipsykologi, perheterapeutti, koulukuraattori

**Liite 2: tutkimuslupalomake**

Suhonen Riina, YTM sosiaalipsykologi, perheterapeutti, koulukuraattori

Isonnevantie 8, 00320 Helsinki, puh. 0400 413 717, sähköposti: riina.suhonen@syk.fi

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu, Kevät 2017

Hei oppilas, opiskelija, vanhemmat ja yhteistyökumppani,

Pyydän ystävällisesti allekirjoittamaan tämän tutkimusaineistonkeruuta varten olevan lupalapun. Palautathan tämän allekirjoitettuna yllämainittuun osoitteeseen. Kiitos jo etukäteen vastauksestasi ja yhteistyöstä!

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin,

Suhonen Riina, YTM sosiaalipsykologi, perheterapeutti, koulukuraattori

### Liite 3: kyselylomake oppilaille ja opiskelijoille

(Vastauksia voi jatkaa paperin kääntöpuolelle tai muokaten vastauksia suoraan word-dokumenttiin)

Alleviivaa: a) tyttö b) poika c) muu Ikä: \_\_\_\_\_

1. Millä luokalla/luokilla olet käynyt kuraattorilla? \_\_\_\_\_
2. Millaisessa tilanteessa olet hakeutunut kuraattorille? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Otitko itse yhteyttä kuraattoriin? Jos otit itse yhteyttä, miten sovit tapaamista? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Miten pitkään/kuinka monta kertaa kävit kuraattorilla? \_\_\_\_\_
5. Jos et oma-aloitteisesti hakeutunut kuraattorille, kuka otti yhteyttä sinun puolestasi tai ehdotti tapaamista kuraattorin kanssa? Alleviivaa tai kirjoita oikea vaihtoehto:  
 a) vanhempi/vanhemmat  
 b) opettaja  
 c) erityisopettaja  
 d) vararehtori/apulaisrehtori/rehtori  
 e) opinto-ohjaaja  
 f) psykologi  
 g) terveydenhoitaja  
 h) kuraattori itse  
 i) muu: \_\_\_\_\_
6. Oliko kuraattoritapaamisten aikana yhteistyötä koulun sisällä esim. vararehtorin/apulaisrehtorin, opinto-ohjaajan tai erityisopettajan kanssa tai koulun ulkopuolisen tukitahon kuten perheneuvolan, psykiatrian tai lastensuojelun kanssa? Alleviivaa: a) Kyllä b) Ei  
 Jos oli yhteistyötä, niin kenen kanssa: \_\_\_\_\_
7. Miten helppoa tai vaikeaa kuraattorille oli päästä omasta mielestäsi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattorikäynneistä: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Liite 4: kyselylomake vanhemmille

(Vastauksia voi jatkaa paperin kääntöpuolelle tai muokaten vastauksia suoraan word-dokumenttiin)

1. Millä luokalla/luokilla lapsesi on käynyt kuraattorilla? \_\_\_\_\_
2. Miten pitkään/kuinka monta kertaa lapsesi kävi kuraattorilla? \_\_\_\_\_
3. Millaisessa tilanteessa lapsesi hakeutui kuraattorille? \_\_\_\_\_
4. Hakeutuiko lapsesi oma-aloitteisesti kuraattorille? Ympyröi oikea vaihtoehto:
  - a) Kyllä
  - b) Ei
  - c) En tiedä/En ole varma
5. Jos lapsesi ei hakeutunut oma-aloitteisesti, kenen suosituksesta tai pyynnöstä hän hakeutui kuraattorille? Alleviivaa tai kirjoita oikea vaihtoehto:
  - a) vanhempi/vanhemmat itse
  - b) opettaja
  - c) erityisopettaja
  - d) vararehtori/apulaisrehtori/rehtori
  - e) opinto-ohjaaja
  - f) psykologi
  - g) terveydenhoitaja
  - h) kuraattori itse
  - i) muu: \_\_\_\_\_
6. Oliko kuraattoritapaamisten aikana yhteistyötä koulun sisällä esim. opettajan, vararehtorin/apulaisrehtorin, opinto-ohjaajan tai erityisopettajan kanssa tai koulun ulkopuolisen tukitahon kuten perheneuvolan, psykiatrian tai lastensuojelun kanssa? Alleviivaa:
  - a) Kyllä                      b) Ei
 Jos oli yhteistyötä, niin kenen kanssa: \_\_\_\_\_
7. Millä tavoin kuraattori teki yhteistyötä vanhempien kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta kuraattoriyhteistyöstä: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Liite 5: kyselylomake yhteistyökumppaneille

(Vastauksia voi jatkaa paperin kääntöpuolelle tai muokaten vastauksia suoraan word-dokumenttiin)

1. Ammattinimike: \_\_\_\_\_
2. Minkälaisissa asioissa/tilanteissa olet tehnyt yhteistyötä kuraattorin kanssa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Miten helppoa tai vaikeaa oli sinun mielestäsi tavoittaa kuraattori? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Miten koet yhteistyön sujuneen kuraattorin kanssa? Vapaamuotoista kuvailua/palautetta yhteistyöstä: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Taulukot: standardikysymysvastaukset

Oppilaiden ja opiskelijoiden sukupuoli ja määrä:	Peruskoulu:	Lukio:
Tytöt, yhteensä =16	8	8
Pojat, yhteensä =6	4	2

Taulukko 1 (oppilaat &amp; opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden sukupuoli- ja ikäjakauma

Sukupuoli:	Ikä:	Luokka:	Määrä:
Tytöt, alakoulu	10-12	3-5	4
Tytöt, yläkoulu	13-15	7-9	4
Tytöt, lukio	16-20	1-3	8
Pojat, alakoulu	10-12	3-5	1
Pojat, yläkoulu	13-15	7-9	3
Pojat, lukio	16-18	1-3	2

Taulukko 2 (oppilaat &amp; opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden tarkempi sukupuoli-, ikä-, luokka- ja määräjakauma

Vanhempien määrä ja sukupuoli:	Peruskouluikäinen lapsi:	Lukioikäinen lapsi:	Lapsen sukupuoli:	Lapsen luokka-aste:
Kaikki vanhemmat, yhteensä =15	13	2	Tytöt =7 Pojat =6	Tytöt, 3-5lk. =4 Tytöt, 7-9lk. =2 Tytöt, lukio =1 Pojat, 3-5lk. =2 Pojat, 7-9lk. =3 Pojat, lukio =1
Äidit =yhteensä 10	9	1	Tytöt =6, Poikia =4	Tytöt, 3-5lk. =4 Tytöt, 7-9lk. =1 Tytöt, lukio =1 Pojat, 3-5lk. =2(!) Pojat, 7-9lk. =3(!) Pojat, lukio =0
Isät =yhteensä 5	4	1	Tytöt =3, Poikia =2	Tytöt, 3-5lk. =2 Tytöt, 7-9lk. =1 Tytöt, lukio =0 Pojat, 3-5lk. =0 Pojat, 7-9lk. =1 Pojat, lukio =1

Taulukko 3 (vanhemmat): vastanneiden vanhempien määrä sekä heidän lastensa ikä, sukupuoli ja luokkataso

Syy kuraattorin luokse tulemiseen (oppilaat ja opiskelijat):	Mainintojen määrä:	Tytöt ja ikä:	Pojat ja ikä:
Stressi	4	15, 18	14, 18
Väsymys tai uupumus	1	-	13
Suoriutumispaineet	2	15	14
Psyykkinen tai psykosomaattinen oireilu	7	12, 12, 13, 16, 17, 20	18
Tunne-elämänvaikeudet	2	10, 14	-
Tietoa koulun ulkopuolisesta tuesta	2	16	18
Yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa	3	15, 16, 20	-
Sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat	4	12, 14, 15, 18	-
Yksinäisyys ja näkymättömyys	2	14, 19	-
Perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet	6	11, 12, 16, 17, 20	14
Perhehuolien vaikutus koulunkäyntiin	3	17, 18, 20	-
Elämänmuutokset ja muut elämänasiat	2	15, 16	-
Onnettomuus- ja kuolemantapa	2	11, 12	-
Päihteisiin tai tupakkatuotteisiin liittyvät asiat	1	-	14
Koulumotivaatio- tai koulunkäyntivaikeudet	2	-	14, 18
Käytöspulmat	2	-	11, 14
Sopeutumisvaikeudet	1	19	-
Itsenäistyminen	1	16	-
Taloudellinen tuki (Kela)	2	16, 20	-
Opiskelija-asunnon haku (Hoas)	2	16, 20	-

Taulukko 4 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden kuvailemat syyt kuraattoritapaamisiin

Syy kuraattorin luokse tulemiseen (äidit):	Mainintojen määrä:	Lapsen luokka-aste ja sukupuoli:
Lasten sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat	3	Tytöt: 4&5lk., 8lk., Pojat: 7lk.
Lapsen psyykkinen vointi ja oireilu	3	Tytöt: 4&5lk.(2), lukio1, Pojat: -
Lapsen tunne-elämänvaikeudet	1	Tytöt: 3lk., Pojat: -
Perheeseen ja kotioloihin liittyvät asiat ja huolet	3	Tytöt: 4&5lk., 5lk., Pojat: 5&8lk.
Onnettomuus- ja kuolemantapaus perheessä	2	Tytöt: 4&5lk., 5lk., Pojat:-
Lapsen koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet	1	Tytöt: -, Pojat: 5lk.
Lapsen käytöspulmat	2	Tytöt: -, Pojat: 5lk., 7&8lk.
Lapsen väsymys tai uupumus	1	Tytöt:-, Pojat: 7lk.
Lapsen päihteiden tai tupakkatuotteiden käyttöön liittyvät asiat	1	Tytöt: -, Pojat: 8lk.
Nuoren itsenäistyminen	1	Tytöt: lukio1, Pojat: -
Taloudellinen tuki (Kela)	1	Tytöt: lukio1, Pojat: -

Taulukko 5 (vanhemmat): äitien kuvailemat syyt kuraattoriyhteistyöhön

Syy kuraattorin luokse tulemiseen (isät):	Mainintojen määrä:	Lapsen luokka-aste ja sukupuoli:
Lapsen psyykkinen vointi ja oireilu	2	Tytöt: 7lk., Pojat: lukio1
Lapsen koulumotivaatio- ja koulunkäyntivaikeudet	1	Tytöt: 7lk., Pojat: -
Lapsen käytöspulmat	1	Tytöt: -, Pojat: 7&8lk.
Lapsen tunne-elämänvaikeudet	1	Tytöt: 3lk., Pojat: -
Lapsen sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvät pulmat	1	Tytöt: 4&5lk., Pojat: -
Lapsen elämänmuutokset	1	Tytöt: -, Pojat: lukio1
Lapsen jaksaminen	2	Tytöt: 7lk., Pojat: lukio1
Nuoren murrosikä	1	Tytöt: 7lk., Pojat: -

Taulukko 6 (vanhemmat): isien kuvailemat syyt kuraattoriyhteistyöhön

Miten oppilas/opiskelija otti yhteyttä kuraattoriin:	Tytöt (n=16) ja ikä:	Pojat (n=6) ja ikä:
Otti itse yhteyttä	13, 14, 15, 16(=2), 17, 18(=2), 19	18
Joku muu otti yhteyttä	10, 11, 12(=2), 15, 16, (18, 2.vuonna), 20	11, 13, 14(=2), 18

Taulukko 7 (oppilaat ja opiskelijat): miten oppilas tai opiskelija otti yhteyttä kuraattoriin

<b>Yhteydenotto kuraattoriin (muu kuin oppilas/opiskelija itse):</b>	<b>Tytöt (n=16) ja ikä:</b>	<b>Pojat (n=6) ja ikä:</b>
Vanhemmat	10, 11, 12(=2)	11, 14(=2)
Opettaja	15	11, 14
Erityisopettaja	15	-
Terveystenhoitaja	15, 16	-
Koulupsykologi	20	-
Kuraattori itse	18	-
Opinto-ohjaaja	-	18
Vararehtori	-	13

Taulukko 8 (oppilaat ja opiskelijat): kuka on toiminut yhteydenottajana kuraattoriin oppilaan tai opiskelijan puolesta

<b>Miten lapsesi otti yhteyttä kuraattoriin:</b>	<b>Äidit (n=10):</b>	<b>Isät (n=5):</b>
Otti itse yhteyttä	Tytöt: lukio1, Pojat: -	Tytöt: 7lk., Pojat: lukio1
Joku muu otti yhteyttä	Tytöt: 3lk., 4&5lk.(=2), 5lk., 8lk. Pojat: 5lk., 5&8lk., 7lk., 7&8lk.	Tytöt: 3lk., 4&5lk. Pojat: 7&8lk.

Taulukko 9 (vanhemmat): yhteydenotto kuraattoriin, vanhempien kuvaus

<b>Yhteydenotto kuraattoriin (muu kuin lapsi/nuori itse):</b>	<b>Äidit (n=10):</b>	<b>Isät (n=5):</b>
Vanhemmat itse	Tytöt: 3lk., 4&5lk.(=2), 5lk., 8lk. Pojat: 5lk., 5&8lk., 7&8lk.	Tytöt: 3lk., 4&5lk. Pojat: -
Opettaja	Tytöt: -, Pojat: 5lk., 7&8lk.	Tytöt: -, Pojat: 7&8lk.
Vararehtori	Tytöt: -, Pojat: 7lk., 7&8lk.	Tytöt: -, Pojat: 7&8lk.
Luokkatoverit	Tytöt: 8lk., Pojat: -	Tytöt: -, Pojat: -

Taulukko 10 (vanhemmat): kuka on toiminut yhteydenottajana kuraattoriin oppilaan tai opiskelijan puolesta vanhempien kuvailemana

<b>Kuraattoritapaamisten kesto (oppilaat/opiskelijat):</b>	<b>Peruskoulu, tytöt (n=8):</b>	<b>Peruskoulu, pojat (n=4):</b>	<b>Lukio, tytöt (n=8):</b>	<b>Lukio, pojat (n=2):</b>
2-5krt.	3	3	3	2
6-10krt.	-	-	4	-
6kk-2v.	5	1	1	-
<b>Tapaamisten keskiarvo (ka.)</b> <b>Peruskoulu: n. 10krt.</b> <b>Lukio: n. 7krt.</b>	n. 11krt.	n. 9krt.	n. 7krt.	n. 4krt.

Taulukko 11 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden kuraattoritapaamisten kesto peruskoulussa ja lukiossa

<b>Kuraattoritapaamisten kesto (äidit):</b>	<b>Peruskoulu, tytöt (n=5):</b>	<b>Peruskoulu, pojat (n=4):</b>	<b>Lukio, tytöt (n=1):</b>	<b>Lukio, pojat (n=0):</b>
2-5krt.	eos.	3	-	-
6-10krt.	eos.	-	-	-
6kk-2v.	4	1	1	-
<b>Kuraattoritapaamisten kesto (isät):</b>	<b>Peruskoulu, tytöt (n=3)</b>	<b>Peruskoulu, pojat (n=1)</b>	<b>Lukio, tytöt (n=0)</b>	<b>Lukio, pojat (n=1)</b>
2-5krt.	eos.	eos.	-	1
6-10krt.	1	eos.	-	-
6kk-2v.	1	eos.	-	-
<b>Tapaamisten keskiarvo (ka.) vanhempien vastausten mukaan:</b>  <b>Peruskoulu: n. 10krt.</b>  <b>Lukio: n. 8krt.</b>	n. 8krt.	n. 7krt.	n. 12krt.	4krt.

Taulukko 12 (vanhemmat): kuraattoritapaamisten kesto, vanhempien kuvailut

<b>Yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella (oppilaat ja opiskelijat):</b>	<b>Tytöt (n=16), ikä ja kenen aloitteesta tullut:</b>	<b>Pojat (n=6), ikä ja kenen aloitteesta tullut:</b>
Terveystoiminta	20 (koulupsykologin aloitt.)	-
Koululääkäri	16 (omasta aloitt.), 20 (koulupsykologin aloitt.)	-
Koulupsykologi	20 (koulupsykologin aloitt.)	-
Vararehtori	15 (opettajan, erityisopettajan, terveydenhoitajan aloitt.)	13 (vararehtorin aloitt.), 14 (vanhempien, opettajan aloitt.)
Opinto-ohjaaja	-	18 (opinto-ohjaajan aloitt.)
Nuorisosaama	16 (omasta aloitt.)	-
Nuorisopsykiatria	15 (opettajan, erityisopettajan, terveydenhoitajan aloitt.)	-
Lastensuojelu (sosiaalihuolto)	16 (omasta aloitt.)	-

Taulukko 13 (oppilaat ja opiskelijat): yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella oppilaiden ja opiskelijoiden kuvailemana

<b>Ei yhteistyötä koulun sisällä tai ulkopuolella, yhteensä 4 (vanhemmat):</b>	<b>Äidit (n=10) ja heidän lastensa luokka-aste:</b>	<b>Isät (n=5) ja heidän lastensa luokka-aste:</b>
	Tytöt: 5kl., 4&5lk., Pojat: -	Tytöt: 3lk., 7lk., Pojat: -
<b>Yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella, yhteensä 10 (vanhemmat):</b>	<b>Äidit ja heidän lastensa luokka-aste:</b>	<b>Isät ja heidän lastensa luokka-aste:</b>
Luokanvalvoja/ryhmänohjaaja	Tytöt: 3lk., 4&5lk. Pojat: 5lk., 5&8lk., 7lk., 7&8lk.	Tytöt: -, Pojat: lukio1
Aineenopettaja	Tytöt: -, Pojat: 7&8lk.	Tytöt: -, Pojat: 7&8lk.
Opinto-ohjaaja	Tytöt: -, Pojat: -	Tytöt: -, Pojat: lukio1
Vararehtori tai apulaisrehtori	Tytöt: -, Pojat: 7lk., 5&8lk., 7&8lk.	Tytöt: -, Pojat: lukio1
Oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmä	Tytöt: 8lk. Pojat: -	Tytöt: - Pojat: -
Nuorisoasema	Tytöt: lukio1, Pojat: -	Tytöt: -, Pojat: -
Nuorisopsykiatria	Tytöt: -, Pojat: -	Tytöt: -, Pojat: lukio1
Lastensuojelu (sosiaalihuolto)	Tytöt: lukio1, Pojat: -	Tytöt: -, Pojat: -

Taulukko 14 (vanhemmat): yhteistyö koulun sisällä tai ulkopuolella oppilaiden ja opiskelijoiden osalta vanhempien kuvailemana

<b>Kuraattorin tavoitettavuus (oppilaat ja opiskelijat):</b>	<b>Tytöt (n=16) ja ikä:</b>	<b>Pojat (n=6) ja ikä:</b>
Helppoa	10, 11, 12(2), 13, 14, 15(2), 16(3), 17, 18(2), 19, 20 → kaikki he mainitsevat yhteydenottotavaksi: kasvokkain, wilma, tekstiviesti-/whatsappviesti	11, 13, 14(2), 18 → kaikki he mainitsevat yhteydenottotavaksi: kasvokkain, wilma, tekstiviesti-/whatsappviesti, hieman enemmän painotusta wilmaan
Haastavaa	(12: vapaita aikoja vähän)	18 (alkuun oli vaikea löytää työhuonetta)

Taulukko 15 (oppilaat ja opiskelijat): kuraattorin tavoitettavuus oppilaiden ja opiskelijoiden kokemana &amp; yhteydenottotapa

<b>Koulun sisäiset, pedagogiset ja ohjaukselliset yhteistyökumppanit, yhteensä 12:</b>	<b>Nainen (n=10):</b>	<b>Mies (n=2):</b>
Luokanopettaja	4	-
Aineenopettaja	2	2
Opinto-ohjaaja	2	-
Erityisopettaja	2	-

Taulukko 16 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden sukupuoli- ja ammattiryhmät

Syyt tehdä yhteistyötä:	Mainintojen määrä:	Luokanopettaja (n=4):	Aineenopettaja (n=4):	Opinto-ohjaaja (n=2):	Erityisopettaja (n=2):
Yksittäistä oppilasta koskevat asiat ja oppilashuollolliset asiat	8	2	4	1	1
Oppilaiden sosiaaliset suhteet	3	2	-	-	1
Oppilaiden kouluviihtyvyys	1	1	-	-	-
Teematunnit	5	3	2	-	-
Ryhmädynamiikka	3	2	-	-	1
Konsultaatio	4	1	2	-	1
Oppilaan moniammatillinen tukeminen	6	2	2	1	1
Yhteistapaamiset oppilaan ja/tai vanhempien kanssa	1	-	-	-	1
Oppilaan poissaolot	1	-	-	1	-
Oppilaan kurssivalinnat	1	-	-	1	-
Vanhempainilta	1	-	-	-	1
Oppilaan psyykinen oireilu ja elämänhallintapulmat	2	-	-	1	1
Moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisen tukitahon kanssa	2	-	-	1	1

Taulukko 17 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden syyt tehdä yhteistyötä kuraattorin kanssa

Kuraattorin tavoitettavuus (yhteistyökumppanit, n=12):	Luokanopettaja (n=4) ja miten tavoitti kur. parhaiten:	Aineenopettaja (n=4) ja miten tavoitti kur. parhaiten:	Opinto-ohjaaja (n=2) ja miten tavoitti kur. parhaiten:	Erityisopettaja (n=2) ja miten tavoitti kur. parhaiten:
Helppoa, yhteensä 11	3: wilma, puh., sähköposti, kasvokkain	4: wilma	1: wilma	2: wilma, puh., kasvokkain
Haastavaa, yhteensä 1	1 (kur. välillä hyvin kiireinen) (1: kasvokkain)	(1: kasvokkain)	(1: kasvokkain) (1: kasvokkain)	-

Taulukko 18 (yhteistyökumppanit): kuraattorin tavoitettavuus koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kokemana

## Taulukot: vapaamuotoiset kuvailu- ja palautevastaukset (kategoriat)

<b>Tunnelman kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Kuraattori mukava/kiva	8
Kuraattorille helppo puhua/jutella/keskustella	6
Saa avoimesti jakaa mielipiteitä ja tunteita, sanoa kaikkea	4
Hyvä mieli tai parempi olo kuraattoritapaamisten jälkeen	3
Kiitollisuus	3
Tapaamisten rentous / helppo olla -fiilis, hauskuus	3
Pelkkä tieto siitä, että on ekstra tukea olemassa koulussa, antaa helpotuksen tunnetta	1
Saa tukea koulun sisällä eikä rankaista poissaolomerkinäällä	1
Tapaamisiin kiva tulla	1
Kuraattori helposti lähestyttävä	1
Kuraattori on lähellä, helppo tavoittaa	1
Positiivinen yllätys, että kuraattori jakoi samanlaisia ajatuksia	1
Ei ollut epämukavaa	1
Alkuun jännitti tulla, mutta lopulta tuntui hyvältä ja olo helpotti	1
Kannustavuus	1
Rohkaisevuus	1
Turva	1
Tavoite tasapainoisuuteen	1
<i>Kuin puhuisi ystävälle, joka samassa tilanteessa</i>	1

Taulukko 19 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden tunnelman kuvailua

<b>Empatian kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Ymmärsi huolen (mm. paineiden ottaminen, kilpailullisuus, ym.)	5
Saanut tukea	2
Kuuntelevuus	2
Empatiakyky, osaa asettua toisen asemaan	2
Vertaistuki muiden nuorten esimerkkitarinoiden avulla, joita kuraattori kuvaili yleisellä tasolla	1
Kuin puhuisi ystävälle, joka samassa tilanteessa	1

Taulukko 20 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden empatian kuvailua



<b>Ammattimaisuuden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Luottamuksellisuus, luotettavuus	4
Työnsä osaava, hoitaa työnsä hyvin, työhön paneutunut	3
Ei puhuta vain ongelmista vaan myös muista elämänsasioista	2
Yhteistyökykyinen	2
Kysymykset ja tiettyjen asioiden sanominen ääneen, joita ei haluaisi kuulla, mutta joita on hyvä kuulla ja myöntää itselleen	1
Tarkkuus	1
Suorapuheisuus	1
Määrätietoinen	1
Aktiivinen yhteydenpito opettajiin, kun sitä oppilas/opiskelija toivonut ja näin opettajilla parempi ymmärrys oppilaan/opiskelijan tilanteesta	1

Taulukko 21 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden ammattimaisuuden kuvailua

<b>Asiantuntijuuden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Vaitiolovelvollisuus	3
<i>Työnsä osaava, hoitaa työnsä hyvin, työhön paneutunut</i>	3
<i>Ratkaisuja ja neuvoja tähänhetkisiin ja pitkäaikaisiin pulmiin/ongelmiin mm. stressinhallinta, motivaatio, paniikkikohtaukset</i>	3
Koulun, kodin ja ystävien ulkopuolinen tuki	2
Ei vain kysymyksiä vaan myös ohjausta/neuvontaa/ehdotuksia/vaihtoehtoja	2
Verkostot koulun ulkopuolelle/ulkopuolella, eri tukimuotojen läpikäyntiä	1
Kokemusta transnuorten kanssa työskentelystä	1
<i>Kysymykset ja tiettyjen asioiden sanominen ääneen, joita ei haluaisi kuulla, mutta joita on hyvä kuulla ja myöntää itselleen</i>	1
<i>Käytännönasioissa opastaminen kuten opintotuki, opiskelija-asuntohaku, suosituskirje ym.</i>	1
<i>Erinomainen ensiaskel kohti apua mielenterveysongelmiin (mm. terapia)</i>	1

Taulukko 22 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden asiantuntijuuden kuvailua

<b>Kehittävyyden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Kokemus, että kuraattoritapaamiset ovat oikeasti auttaneet, vaikuttavuus	11
Ratkaisuja ja neuvoja tämänhetkisiin ja pitkäaikaisiin pulmiin/ongelmiin mm. stressinhallinta, motivaatio, paniikkikohtaukset	3
Oppilaan ajatusten selventämistä	2
Kun asiat sanoo ääneen, saa oivalluksia ja näkemyksiä	1
Auttaa kehittämään itse itseään, miten voi auttaa itse itseään	1
Antoisat keskustelut	1
Masennus- ja ahdistuneisuuskyselyt auttoivat selventämään tuntemuksia/olotilaa	1
Erinomainen ensiaskel kohti apua mielenterveysongelmiin (mm. terapia)	1
Käytännönasioissa opastaminen kuten opintotuki, opiskelija-asuntohaku, suosituskirje ym.	1

Taulukko 23 (oppilaat ja opiskelijat): oppilaiden ja opiskelijoiden kehittävyyden kuvailua

<b>Tunnelman kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Tyytyväisyys, kiitollisuus	5
Helposti lähestyttävä, matalalla kynnyksellä, helppo ottaa yhteyttä	5
Sujuvuus	2
Avoimuus	2
Kiireetön ja rauhallinen ympäristö	1
Turvallisuus	1
Mielenrauha	1
Rakentavuus	1
Joustavuus	1
Vaivattomuus	1
Iloisuus	1
Loistavaa	1
<i>Hedelmällisyys</i>	1

Taulukko 24 (vanhemmat): vanhempien tunnelman kuvailua

<b>Empatian kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Lämpö, ystävällisyys, myötäeläminen, osapuolet huomioivaa	4
Keskustelevuus	3
Kuuntelevuus	3
Kokemus, että olen hänen lastansa varten, lapsen puolella	2
Otti huolen tosissaan	1
<i>Turvallisuus</i>	1

Taulukko 25 (vanhemmat): vanhempien empatian kuvailua

<b>Ammattimaisuuden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Ajantasaisuus, ajan tasalla pitäminen ja informointi	4
Kodin ja koulun välinen kommunikaatio ja yhteistyö ja sen edistäminen, välikätenä ja puskurina toimiminen	3
Tarjosi tapaamismahdollisuutta	3
Luotettavuus, luottamusta herättävä	2
<i>Yhteydenpito hoitavaa tahoon</i>	2
Nopea aikataulu selvittelyissä	1
Laittoi asioita tapahtumaan	1

Taulukko 26 (vanhemmat): vanhempien ammatimaisuuden kuvailua

<b>Asiantuntijuuden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
<i>Ajantasaisuus, ajan tasalla pitäminen ja informointi</i>	4
<i>Kodin ja koulun välinen kommunikaatio ja yhteistyö ja sen edistäminen, välikätenä ja puskurina toimiminen</i>	3
<i>Tarjosi tapaamismahdollisuutta</i>	3
Puolueettoman tahon tärkeys ja osallisuus	2
Yhteydenpito hoitavaa tahoon	2
Vei asioita eteenpäin oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmään	1
Ammattitaitoinen	1

Taulukko 27 (vanhemmat): vanhempien asiantuntijuuden kuvailua

<b>Kehittävyden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Usko siihen, että lapsi on hyötynyt tapaamisista/ lapsi on saanut apua	7
Yhteispohdinnat, keskustelut hyödyllisiä myös vanhemmille, kun keinot meinaa loppua lapsen kanssa/ Mitä asioita on hyvä huomioida myös kotona ja miettiä kotona lapsen ja vanhempien kesken	3
Antoisaa	1
Hedelmällisyys	1
Olen seurannut oppitunteja, joka on antanut lisäinfoa lapsen tilanteesta	1

Taulukko 28 (vanhemmat): vanhempien kehittävyden kuvailua

<b>Tunnelman kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Yhteistyö sujunut hyvin, todella hyvin, erinomaisesti	9
Mutkattomuus	1
Toimivuus	1
Hedelmällisyys	1
Innokkuus	1
Helpotuksen tunne siitä, että oppilaat saavat ammattitaitoista apua ja jää aikaa opetustyöhön	1

Taulukko 29 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden tunnelman kuvailua

<b>Empatian kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Opettajan tukeminen, kollegiaalinen tuki, luottamus että saa tukea, ei jää yksin oppilasasioiden kanssa	7
Mielekkyyys, yhteinen linja	2
Keskustelevuus, pohdiskelevuus, vuorovaikutteisuus	2
Ymmärtävyys, ymmärtäväisyys	1
Lämpö	1
Oppilaat ja opiskelijat ovat aina etusijalla, oppilaan etu	1

Taulukko 30 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden empatian kuvailua

<b>Ammattimaisuuden kuvailua:</b>	<b>Mainintojen määrä:</b>
Aktiivisuus, tehokkuus, rivakkuus	3
Tärkeää, että kuraattori pitää oppilaille oppitunteja/teematunteja, jotta oppilaat oppivat tuntemaan ja helpompi lähestyä kuraattoria	2
<i>Tärkeä apu sosiaalisten suhteiden opettamisessa oppilaille</i>	2
Sitkeys, periksi antamattomuus	1
Avoimuus siinä suhteessa kuin mahdollista	1
Mahdollisuus seurata oppilaan tilannetta	1
Johdonmukaisuus, tehdään mitä on sovittu	1
<i>Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen</i>	1
Aktiivinen yhteydenpito koulun ulkopuolisiin tukitahoihin, kuten lastensuojeluun	1

Taulukko 31 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden ammattimaisuuden kuvailua

Asiantuntijuuden kuvailua:	Mainintojen määrä:
On saanut konsultaatio- ja keskusteluapua, kun sitä on tarvinnut oppilaisiin tai vanhempiin liittyen; hyvät ja arvokkaat neuvot, vinkit, toimintaohjeet oppilaiden kanssa työskentelyyn ja haastavissa tilanteissa, joka helpottanut opettajan omaa työtä	5
Osaaminen, ammattitaitoisuus, sosiaalialan ammattilainen	2
Tärkeä apu sosiaalisten suhteiden opettamisessa oppilaille	2
Ymmärrys lainsäädännöstä	1
Sopivan lähestymistavan miettiminen	1
Laaja ymmärrys syy-seuraussuhteista	1
Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen	1
Työparina työskentely ja sen sujuvuus	1
Yhteistapaamiset vanhempien kanssa ja tätä kautta apua oppilaalle	1
Oppilaiden kurssivalinnoissa auttaminen ja sitä kautta myös oppilaan tuki	1
Kuraattoripalvelu nähdään välttämättömänä koulussa	1
<i>Aktiivinen yhteydenpito koulun ulkopuolisiin tukitahoihin, kuten lastensuojeluun</i>	1

Taulukko 32 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden asiantuntijuuden kuvailua

Kehittävyyden kuvailua:	Mainintojen määrä:
<i>On saanut konsultaatio- ja keskusteluapua, kun sitä on tarvinnut oppilaisiin tai vanhempiin liittyen; hyvät ja arvokkaat neuvot, vinkit, toimintaohjeet oppilaiden kanssa työskentelyyn ja haastavissa tilanteissa, mikä helpottanut opettajan omaa työtä</i>	5
Opettajaa kehittävä näkökulma, yhteistyön opettelua	2
Konkreettinen apu vanhempainilloissa	1
Oppilasta kehittävä näkökulma auttamisessa	1
<i>Hedelmällisyys</i>	1

Taulukko 33 (yhteistyökumppanit): koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden kehittävyyden kuvailua

Asiakas- ja yhteistyökumppanit:	Tunnelma:	Empatia:	Ammattimaisuus:	Asiantuntijuus:	Kehittävyys:	Kehityskohteet:
Oppilas/opiskelija	19 (18)	6 (6)	9 (9)	10 (5)	9 (9)	1 (1)
Vanhemmat	13 (12)	6 (5)	7 (6)	7 (4)	6 (6)	3 (3)
Yhteistyökumppanit	6 (6)	6 (6)	9 (7)	12 (11)	5 (3)	2 (2)
<b>Yhteensä:</b>	<b>38 (36)</b>	<b>18 (17)</b>	<b>25 (22)</b>	<b>29 (20)</b>	<b>20 (18)</b>	<b>6 (6)</b>

Taulukko 34 (kaikki tutkittavat): yhteenveto kaikista kategorioista

<b>Asiakas- ja yhteistyökumppanit:</b>	<b>Emotionaalinen tuki:</b>	<b>Asiantuntijuus ja työskentelyasenne:</b>	<b>Kehittävyys ja hyödyllisyys:</b>
Oppilas/opiskelija	25 (24)	19 (14)	10 (10)
Vanhemmat	19 (17)	14 (10)	9 (9)
Yhteistyökumppanit	12 (12)	21 (18)	7 (5)
<b>Yhteensä:</b>	<b>56 (53)</b>	<b>54 (42)</b>	<b>26 (24)</b>

Taulukko 35 (kaikki tutkittavat): yhteenvetoa kolmesta kategoriakokonaisuudesta